



**Universidad  
Zaragoza**

**Trabajo Fin de Grado**  
**Magisterio en Educación Primaria**

**Inclusividad en un aula rural y en un aula urbana**  
**Inclusivity in a rural classroom and in an urban  
classroom**

Autora

**Pilar Espinosa Pardos**

Directora

Begoña Vigo Arrazola

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**2020/2021**

## **RESUMEN**

El presente trabajo trata de una investigación sobre diferentes prácticas inclusivas en el aula de una escuela rural y una escuela urbana. El propósito es identificar las prácticas inclusivas que facilitan la participación de todo el alumnado, poniendo atención en las prácticas creativas grupales, el aprendizaje cooperativo y la participación de las familias, así como conocer cuáles son las experiencias y percepciones de los docentes, el alumnado y las familias sobre estas prácticas inclusivas. Para ello se realiza un estudio de investigación de una escuela rural y urbana. A través de la observación participativa y la realización de distintas entrevistas se va a poder analizar y contrastar de una manera más profunda sobre las prácticas inclusivas. Además los datos recogidos van a permitir al lector realizar una síntesis crítica y comparativa entre los resultados de esta investigación y los estudios de otros autores. Los resultados muestran que en ambos colegios se llevan a cabo este tipo de prácticas, siendo más comunes en los centros rurales. Finalmente, se muestran las conclusiones generales sobre lo que ha supuesto la elaboración de dicho trabajo.

**Palabras clave:** escuela rural, prácticas inclusivas, aprendizaje cooperativo, prácticas creativas grupales.

## **ABSTRACT**

The present work deals with an investigation on different inclusive practices in the classroom of a rural school and an urban school. The purpose is to identify inclusive practices that facilitate the participation of all students, paying attention to group creative practices, cooperative learning and family participation, as well as to know what are the experiences and perceptions of teachers, students and families about these inclusive practices. For this, a research study of a rural and urban school is carried out. Through participatory observation and conducting different interviews, it will be possible to analyze and contrast in a more profound way about inclusive practices. In addition, the data collected will allow the reader to make a critical and comparative synthesis between the results of this research and the studies of other authors. The results show that both schools carry out this type of practice, being more common in rural centers. Finally, the general conclusions about what the elaboration of said work has entailed are shown.

**Key words:** rural school, inclusive practices, cooperative learning, group creative practices.

## ÍNDICE

<b>1. Presentación .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Justificación.....</b>	<b>2</b>
<b>3. Marco teórico .....</b>	<b>6</b>
3.1 Conceptualización de zona rural .....	6
3.2 Conceptualizando la escuela rural .....	7
3.2.1 Qué es la escuela rural.....	7
3.2.2 Tipos de escuela rural.....	9
3.2.3 Características de la Escuela Rural .....	10
3.3 Colegio Rural Agrupado .....	11
3.3.1 Origen de los CRA .....	12
3.3.2 Concepto de colegio rural agrupado.....	14
3.3.3 Estructura de los CRA.....	15
3.3.4 Organización de los CRA.....	16
3.4 Educación inclusiva .....	19
3.4.1 Concepto de educación inclusiva .....	19
3.4.2 Historia de la escuela inclusiva .....	22
3.4.3 Prácticas inclusivas .....	24
<b>4. Estado de la cuestión .....</b>	<b>27</b>
4.1 Prácticas creativas grupales .....	27
4.2 Participación de las familias en el centro.....	29
4.3 Aprendizaje cooperativo .....	30
4.4 Percepciones y experiencias positivas y negativas .....	33
<b>5. Estudio empírico sobre prácticas de enseñanza en escuelas rurales y urbanas</b>	<b>34</b>
5.1 Propósito y objetivos .....	35
5.2 Diseño metodológico .....	36
5.2.1 Técnicas de recogida de la información .....	37
5.2.2 Procedimiento del estudio de la investigación .....	38
5.2.3 Selección del centro .....	39
5.2.4 Contexto y características del centro.....	40
5.2.5 Participantes .....	42
5.3 Análisis de la información .....	44
5.3.1 Resultados y discusión del estudio de la cuestión.....	44

<i>Escuela urbana</i> .....	45
<i>Aprendizaje cooperativo y prácticas creativas grupales</i> .....	45
<i>Participación de las familias</i> .....	46
<i>Escuela rural</i> .....	46
<i>Aprendizaje cooperativo</i> .....	46
<i>Prácticas creativas grupales</i> .....	46
<i>Participación de las familias</i> .....	47
<i>Centro urbano</i> .....	48
<i>Percepciones sobre las prácticas creativas grupales</i> .....	48
<i>Percepciones sobre el aprendizaje cooperativo</i> .....	49
<i>Percepciones sobre la participación de las familias</i> .....	50
<i>Centro rural</i> .....	51
<i>Percepciones sobre las prácticas creativas grupales</i> .....	51
<i>Percepciones sobre el aprendizaje cooperativo</i> .....	52
<i>Percepciones sobre la participación de las familias</i> .....	53
<b>6. Conclusiones y valoración personal</b> .....	<b>54</b>
<b>7. Referencias</b> .....	<b>57</b>

## **1. Presentación**

El presente trabajo pretende responder a las exigencias de un trabajo de fin de carrera de la Universidad de Zaragoza del grado de educación primaria. El trabajo es un estudio de investigación sobre la escuela rural, y más concretamente sobre distintas prácticas inclusivas y la experiencia y percepción de docentes, alumnado y familiares sobre estas.

Actualmente, existen dos tipos de escuelas: rurales y urbanas. Las primeras hacen referencia a aquellas que están en los pueblos y donde suele haber menos alumnos en comparación con las escuelas urbanas. Las segundas, son las que podemos encontrar en las ciudades y en las que encontramos gran cantidad de alumnado. Pues bien, la principal finalidad de este trabajo es contribuir al conocimiento en relación con la escuela rural. Y más concretamente los objetivos de este estudio son los siguientes:

- Identificar las prácticas que facilitan la participación de todo el alumnado, poniendo atención en las prácticas creativas grupales, el aprendizaje cooperativo y la participación de las familias.
- Conocer cuáles son las experiencias y percepciones de los docentes, el alumnado y las familias sobre estas prácticas.

Podemos decir que el siguiente trabajo se estructura en dos partes. La primera de ellas, se centra en los aspectos teóricos. Con una conceptualización de zona rural, explicando qué es la escuela rural, sus características y los tipos de escuela rural que podemos encontrar, centrando la atención en los colegios rurales agrupados así como en la educación inclusiva. Por otro lado, se considera el estado de la cuestión donde se hace alusión a distintas prácticas inclusivas así como a percepciones y experiencias sobre estas prácticas.

La segunda parte incluye el análisis de las prácticas en una escuela, a partir de los objetivos marcados, explicando previamente el diseño metodológico que se ha seguido, así como los escenarios del estudio. El análisis de la información recogida y los resultados, junto con la discusión de éstos, completan esta parte. Finalmente, se termina el trabajo con las conclusiones junto con una valoración personal.

## **2. Justificación**

El trabajo presentado se justifica desde el punto de vista social, institucional, geográfico, legislativo, pedagógico, profesional y personal.

### *Enfoque social*

Desde el punto de vista social, a la situación histórica de desconsideración del entorno rural por parte de las instituciones, se yuxtapone la globalización como proceso múltiple que se instala progresivamente a través de organismos, empresas, entidades mundiales, instituciones económicas nacionales o supranacionales que llegan de manera arrolladora y con la ayuda de los medios de comunicación y la mejora de los medios de desplazamiento que venden ideas o formas de vida. El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modifican los escenarios y el espacio del mundo rural y la percepción que tenemos de él (Martínez y Bustos, 2011).

Las políticas educativas se han globalizado a partir de unos recursos y estrategias educativas que se aplican en infinidad de lugares y en el heterogéneo medio rural. En contextos alejados y diferentes se mantienen las mismas prácticas en el marco de los sistemas educativos que reproducen ese modelo tradicional de currículum y de escuela. Sin embargo, hay una especificidad en el funcionamiento de las escuelas y entornos rurales que viven, conocen y perciben en la propia práctica e indagarlos nos proporciona conocimientos relevantes para comprender lo que sucede en las escuelas rurales (Aróstegui y Martínez, 2009). Por ello, se considera importante conocer qué tipos de prácticas se llevan a cabo en las escuelas rurales.

Los movimientos migratorios, en cierto modo, han sido los protagonistas del origen del concepto de globalización. Este cambio ha permitido una mejora en las diferentes comunicaciones tanto a nivel social como a nivel económico, tecnológico... entre distintos territorios y también entre zonas urbanas y rurales. A pesar de ello, las zonas rurales se siguen considerando como los lugares menos favorecidos con respecto a los avances en las comunicaciones debido a la escasez de recursos tanto materiales como personales (Ruiz y Gil, 2011).

Finalmente, en cuanto a la población que actualmente habita en las zonas rurales ha cambiado significativamente en comparación con años atrás, en la que se podía encontrar diversidad de habitantes respecto a la edad de todos ellos. Hoy en día el gran porcentaje

de la población corresponde a personas mayores debido al éxodo rural, lo que supone que haya disminuido la gente joven en estos lugares. A pesar de esto, los recientes movimientos de la población han sido con la llegada de inmigrantes que han enriquecido la población, incrementándola y manteniendo unas tasas de población estables (Martínez y Bustos, 2011).

Por todo ello, es importante conocer e investigar sobre las escuelas rurales, para ser conscientes de los cambios que se han ido produciendo en estos lugares.

### *Enfoque legislativo e institucional*

Desde el punto de vista legislativo, si hacemos un recorrido por las distintas leyes que han estado presentes a lo largo de la educación desde la LOECE en 1980, pasando por la LODE, LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE y LOMLOE, vigente actualmente en el sistema educativo, observamos que cada una de ellas se ha caracterizado por las peculiaridades del momento.

Destacamos uno de los aspectos más importantes presente a lo largo de todas las leyes, la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, ofreciendo en cada momento las respuestas necesarias ante la diversidad (Ley N° 289, 2003).

Sin embargo, las escuelas rurales se han visto desfavorecidas ante las diferentes leyes educativas, especialmente ante esta situación. Concluyendo que la realidad rural parece ser ignorada en la legislación educativa, obviándose así su especificidad. Su funcionamiento está siempre reglamentado a través de una legislación complementaria y por lo tanto, invisibilizadora (Sepúlveda y Gallardo, 2011). En cambio, esta situación de igualdad de condiciones en las escuelas rurales se verá reflejada en el estudio de caso.

Desde el punto de vista institucional, una de las desventajas que se han ido encontrando a lo largo de la evolución del sistema educativo en las escuelas rurales, ha sido la escasez de formación que han recibido los docentes. Con el objetivo de paliar estas diferencias y mejorar la educación de los pequeños municipios, entró en vigor un nuevo decreto: DECRETO 83/2018 de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón. Encontrando entre sus funciones: potenciar la investigación, documentación, elaboración y producción de materiales didácticos o la adaptación de los ya existentes, la recogida y difusión de buenas



prácticas y su constitución como punto de encuentro e intercambio de experiencias. Se han originado distintos encuentros que permiten poner en común distintos trabajos y experiencias, así como ofreciendo dar voz a distintos sectores como pueden ser los sociales, económicos o culturales (Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, 2018).

### *Enfoque geográfico*

Desde el punto de vista geográfico, el desarrollo de la industrialización estimuló los movimientos migratorios campo-ciudad, lo que hizo que se impulsara una clara tendencia a la urbanización, produciendo así el llamado éxodo rural (Collantes y Pinilla, 2020).

No hay duda de que la principal causa de estos movimientos y como consiguiente el surgimiento del éxodo rural, fue debido a la ausencia de no poder tener trabajo más allá del sector agrario en las zonas rurales, lo que produjo que muchas personas que vivían en las zonas rurales tuvieran que ir a la ciudad en busca de nuevas oportunidades laborales (Pinilla y Sáez, 2017).

Es por todo ello que se considera importante conocer y reflexionar sobre los distintos tipos de movimientos que se han producido durante los últimos tiempos, para tener un pensamiento crítico a la hora de realizar la investigación sobre los tipos de prácticas inclusivas y experiencias en las escuelas rurales.

### *Enfoque pedagógico*

Desde este punto de vista, se cree importante dar protagonismo a las escuelas rurales para poder conocer en profundidad las percepciones y experiencias que se tienen sobre ellas. El estudio que se va a realizar permite conocer los factores perjudiciales así como los favorables tanto para las escuelas urbanas como para las escuelas rurales. Nos centramos en las metodologías que fomentan la inclusión así como en las percepciones que se tienen sobre este tipo de escuelas, ya que pueden verse o no influidas en la sociedad en la que vivimos. Es por ello, que consideramos imprescindible conocer diferentes ideas y opiniones sobre lo mencionado anteriormente para dar validez a todo nuestro estudio.

Muchas personas, tienen un pensamiento erróneo acerca de la escuela rural como un entorno que no facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje o como un entorno que no consigue enriquecer los conocimientos de los niños (Boix y Bustos 2014).

Desde el punto de vista pedagógico, se tiene que tener en cuenta las metodologías inclusivas que se ponen o no en marcha en estos centros educativos, ya que serán de gran valor académico, en general, para el aprendizaje que los alumnos podemos llegar a adquirir en nuestro proceso de formación. De ahí, la necesidad y la importancia de conocer cómo saber trabajar en un aula rural.

### *Enfoque personal y profesional*

Desde el punto de vista personal me gustaría argumentar la decisión de realizar mi trabajo de fin de grado sobre las escuelas rurales, especialmente sobre las metodologías inclusivas y la experiencia y percepciones sobre éstas. Durante toda mi vida escolar he estado matriculada en una escuela rural, y aunque no era un colegio rural agrupado, los lazos que se creaban tanto dentro como fuera del colegio, con los compañeros como con las maestras y maestros, eran irremplazables, llegando incluso a tener contacto con los docentes a día de hoy. Es por ello que me decanté por realizar un trabajo de investigación acerca de las escuelas rurales, con la finalidad de poder conocer y comprobar si las escuelas rurales habían cambiado o no.

Desde este punto de vista, como futura docente, me gustaría que se cambiara la idea preconcebida que se tiene de la escuela rural como un puesto de trabajo no deseado por los docentes debido a los prejuicios que se tienen acerca de este tipo de escuela. Así como la idea de escuela rural como lugar de paso o de formación inicial para docentes.

Personalmente, pienso que los maestros y maestras de las escuelas rurales realizan un gran trabajo tanto personal como profesional, ya que deben adaptarse al entorno de estas escuelas y enfrentarse a situaciones totalmente desconocidos para ellos. Trabajar en una escuela rural te hace crecer tanto personal como profesionalmente, ya que se llevan a cabo funciones como la de impartir contenidos en una misma aula con distintos niveles educativos, debido al bajo ratio de alumnado, que en una escuela urbana no se harían. Sin embargo, un docente tanto en un centro rural, como en un centro urbano, debe buscar

alternativas ante ciertas situaciones para que los alumnos reciban lo más importante, una educación de calidad y equitativa (Olivares, 2020).

Desde el punto de vista profesional, la realización de esta investigación va a permitir relacionar datos reales sobre la escasez o no de formación que algunos/as docentes reciben para su formación laboral. Se podrán analizar diferentes investigaciones y estudios relacionados con el propio estudio en cuestión sobre las metodologías inclusivas, ofreciendo distintos puntos de vista, tanto de docentes como del alumnado. Todo esto, se desarrollará de manera más precisa en la parte empírica de la investigación.

### **3. Marco teórico**

En el siguiente apartado se expone de manera más detallada diversos aspectos relacionados con la escuela rural. Primero se comenzará explicando el concepto de escuela rural y zona rural, aportando diversas definiciones, lo que nos permitirá conocer las características de la escuela rural así como los tipos de escuela rural existentes. El análisis de estas informaciones desembocará en poder ser conocedores del colegio rural agrupado, hablando sobre el origen, la estructura y la manera de organización. Por otra parte se abordará el concepto de educación inclusiva, haciendo un recorrido sobre su historia y se concluirá con este apartado, exponiendo diferentes prácticas inclusivas. Toda esta información nos va a permitir analizar de manera más precisa la información expuesta en el estado de la cuestión.

#### **3.1 Conceptualización de zona rural**

Para poder entender mejor qué es la escuela rural, debemos comprender dónde está situada y qué aspectos son los que la delimitan. Con lo cual es necesario plantear la definición de “zona rural”.

Para delimitar lo que se entiende por “zona rural” o “área rural”, según Velasco (2012) debemos prestar atención a los siguientes criterios:

- a) Criterio de ocupación, el cual hace referencia a las labores que realizan sus integrantes, en este caso, relacionadas con actividades agrícolas o ganaderas. Aunque autores como Gil (2011) consideran insuficiente este criterio en la

sociedad del siglo XXI, ya que actualmente el tipo de tareas relacionadas con la agricultura y la ganadería están sufriendo una crisis.

- b) Criterio espacial, el cual hace referencia al lugar donde se asienta la escuela rural, concretamente en un espacio alejado en la mayoría de las ocasiones del contexto urbano.
- c) Criterio cultural, hace referencia a las peculiaridades culturales que comparten sus habitantes, diferentes a las del contexto urbano. Gil (2011) destaca de este criterio, que el valor cultural que subyace de una población es lo que permite analizar los valores, hábitos y pautas de comportamiento de sus integrantes.

### **3.2 Conceptualizando la escuela rural**

En este apartado, investigaremos sobre el término de escuela rural. Para ello, expondremos lo que se entiende por escuela rural desde el punto de vista de diferentes autores. Así como sus características y los tipos de escuela rural que existen.

#### **3.2.1 Qué es la escuela rural**

Para poder contextualizar y comprender lo que significa la escuela rural dentro del sistema educativo español, primero debemos intentar definirla.

Hacemos una búsqueda en el Diccionario de la Real Academia Española (2021) y encontramos “establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria” para definir “escuela” y “perteneciente o relativo a la vida del campo y sus labores” para definir “rural”. Por lo tanto, si unimos estas dos definiciones, se podría decir que la escuela rural es una institución situada en el campo donde se imparte Educación Primaria.

Dicha definición nos parece imprecisa y poco aclaratoria, así que decidimos continuar con la búsqueda en determinadas bases de datos, como google académico y detenernos en lo expuesto por Berlanga (2003) que dice “no es posible dar una definición universal y permanentemente válida de rural o urbana, sino tener una visión de conjunto con el fin de no caer en una dicotomía simplista porque ambos están en constante cambio” (p. 27).

Así mismo, consideramos también lo expuesto por Bustos (2006) cuando afirma:

En la actualidad, una escuela rural con un perfil uniforme, homogéneo, lineal, como el que tradicionalmente ha sido caracterizado, es difícil encontrar. Influye para su definición actual el contexto en el que se inserta, dependiendo directamente del medio rural para poder ser descrita con fidelidad (p. 51).

Ambos autores coinciden en que no existe una definición universal de escuela rural establecida, ya que ésta permanece en constante transformación. Por lo tanto, dependiendo de las ideas y perspectivas de cada autor, puede ser definida de una manera u otra.

A continuación pasaremos a exponer distintas definiciones según diferentes autores.

Hinojo et al. (2010) destaca distintas formas de entender la escuela rural. Por un lado dice, que puede definirse como el lugar que forma a niños y a adolescentes, ubicada en una población cuya actividad principal es la agricultura. Sin embargo, Corchón (2000, como se citó en Hinojo et al., 2010) señala que esta definición entraña un peligro, ya que no delimita el tipo y las características de la población donde se ubica la escuela, y por consiguiente, el concepto se amplía enormemente, ya que incluye a municipios que, cuantitativamente y cualitativamente, son diferentes aunque sean coincidentes en su actividad principal. Corchón (2000) encuentra y diferencia una serie de características propias de la escuela en el medio rural: 1. Única en la localidad; 2. Multigraduación en sus aulas; 3. Escuelas unitarias o pequeñas graduadas; 4. Situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes

Otros autores definen escuela rural como aquella en la que el alumnado no recibe las mismas oportunidades ni atenciones en comparación con las escuelas urbanas (Pérez y Gardey, 2018). En esta línea y de acuerdo con Boix (2004) argumenta lo siguiente:

Se conoce como escuela rural aquella escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural. Se caracteriza por tener diversidad de alumnado con distintas edades y capacidades. Comparten espacio y aula y disponen de una organización que en ocasiones no se adapta a las peculiaridades ni necesidades del alumnado (p. 13).

Finalmente, concluiremos este apartado diciendo que la escuela rural es considerada por muchos autores e investigadores como la escuela inclusiva por excelencia. La implicación

y participación activa de todos los miembros de su comunidad, junto con la adaptación al medio, además de la diversidad y el cambio en el tiempo, son los principales rasgos identitarios de la escuela rural (Berlangu, 2003).

### **3.2.2 Tipos de escuela rural**

Teniendo en cuenta las recopilaciones que realizan diversos autores/as sobre tipologías de escuelas rurales, en el ámbito rural español podemos distinguir los siguientes modelos organizativos (Bustos, 2006)

-*Colegio Rural Agrupado (CRA)* del que hablaremos en profundidad más adelante. Está formado por la unión de escuelas unitarias y pequeñas incompletas que están en una misma zona o comarca, pasando a ser éstas, aulas del CRA. Los CRAs se caracterizan organizativamente por ser agrupaciones formales (no geográficas, ya que las aulas que los integran están situadas en distintas localidades próximas) de escuelas unitarias y pequeños centros educativos incompletos, que establecen un proyecto educativo y curricular común.

-*Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE)*. Son centros que acogen, varias veces al año, a niños de diferentes, pequeñas e incompletas escuelas rurales, localizadas en la misma comarca para que, aparte de convivir, realicen actividades instructivas que en su escuela sería difícil realizar (laboratorio,...). La acción de los CRIEs es complementaria a las actividades que se llevan a cabo en estas escuelas (Corchón, 2002a).

-*Escuela Unitaria*. Este tipo de escuela se caracteriza por tener un número reducido de alumnado y además, muy heterogéneo. Son escuelas que tan solo tienen una unidad en la que aprenden de manera conjunta alumnos de diferentes edades y cursos, atendidos por un único maestro, sobre el que recaen todas las funciones del centro (Boix, 1995; Cored, 2010). Cada escuela unitaria cumple con una serie de características, puede tener diferente número de alumnos, puede pertenecer a un CRA o no y puede tener uno o dos profesores (cuando son más de doce alumnos al cargo de un solo profesor) (Cored, 2010).

-*Escuela Graduada Incompleta*. Son las que no tienen un maestro por unidad o clase, sino que en cada clase hay un docente que atiende a niños de dos o más niveles educativos. Por ejemplo, un centro de tres unidades tendrá tres profesores para atender a toda la escolaridad obligatoria.

*-Centros Comarcales o de Concentración Escolar.* Son los que reciben a niños y niñas de diferentes localidades de alrededor. Disponen de un profesor por aula y curso e igualmente de transporte escolar y comedor.

### **3.2.3 Características de la Escuela Rural**

Como señala Corchón (2002b), cualquiera de los centros rurales existentes (escuela unitaria, escuela incompleta, colegio rural agrupado, etc.) tienen unas características inherentes que los hacen ser diferentes de cualquier otro centro educativo de pueblo o ciudad.

De acuerdo con Jiménez (1983, como se citó en Alba y Méndez, 2020) estas aulas se caracterizan principalmente porque “en una misma clase conviven niños y niñas de distintas edades y niveles de escolaridad” (p. 13), es decir, en ellas se agrupa y combina alumnado de distintos niveles (Quílez y Vazquez, 2012) y/o grados educativos (Bustos, 2010,2013; Cantón, 2004; Hinojo et al., 2010), se atiende a alumnado con diferente grado de conocimiento, cuenta con un ratio alumno/a- maestro/a baja (Cantón, 2004; Sauras, 2000) y se acerca al modo más natural de encuentro y trabajo entre escolares (Abós y Boix, 2017, como se citó en Alba y Méndez, 2020).

Otros autores como Bustos (2007) destacan que “el profesorado encuentra en la escuela del pueblo un lugar de paso” (p. 4), es decir, hay una escasa estabilidad en este medio (Bernal, 2011; Arnold et al., 2005). Estando los profesores poco preparados académicamente para trabajar en escuelas rurales (Bustos, 2007; Bernal 2011). Añadiendo a esto, cierto aislamiento geográfico, que dificulta a los profesores el contacto con otros profesionales y el trabajo en equipo (Bustos, 2007), siendo el aislamiento geográfico uno de los desafíos únicos a los que debe enfrentarse la escuela rural (Arnold et al., 2005).

Autores como Matías y Vigo (2020) hacen referencia a las interacciones entre la escuela y la comunidad. Destacando la existencia de un gran valor que la localidad, la experiencia vivida en ella y la familiaridad tienen para las familias y el alumnado. Añadiendo que no todas las escuelas son iguales, sean rurales o urbanas.

Quedándonos para finalizar, con lo expuesto por Bernal (2011) cuando afirma que las características que configuran el medio rural no han de ser vistas desde un punto de vista

negativo, sino como condiciones en las que se mueve esta escuela para buscar lo mejor desde y con esas características. Afrontando las diferencias desde un enfoque positivo y aprovechando algunas de estas características.

**Tabla 1**

*Características de la escuela rural*

<b>CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA RURAL</b>		<b>QUÉ DICEN LOS AUTORES</b>
<b>POBLACIÓN Y CONTEXTO</b>	Escasa densidad de población	Situadas en pequeños núcleos de población (ej. Corchón, 2000)
	Diversidad en relación del contexto	No existen escuelas rurales iguales. Distintas según contexto de ubicación (ej. Bustos, 2006)
<b>CENTRO</b>	Centros pequeños	Proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. Escuela inclusiva por excelencia (ej. Berlanga, 2003 )
	Organización propia	Aulas multinivel (ej. Corchón, 2000)
	Participación de las familias	Implicación activa. Relaciones estrechas (ej. Berlanga 2003)
<b>PROFESORADO</b>	Formación del profesorado	Poco preparados académicamente (ej. Bernal, 2011)



ALUMNADO	<p>Alumnado heterogéneo</p> <p>Ratio bajo, por lo tanto escasez de alumnado</p>	<p>Alumnado de diferentes edades y diferentes grados de conocimiento en la misma aula (ej Quílez y Vazquez, 2012 )</p> <p>Atención más individualizada al alumnado (ej. Berlanga, 2003)</p>
----------	---	---

### 3.3 Colegio Rural Agrupado

A continuación se realizará un análisis más detallado sobre los colegios rurales agrupados, hablando de su evolución, estructura y organización teniendo en cuenta perspectivas de distintos autores.

#### 3.3.1 Origen de los CRA

Como precedente a la creación de los Colegios Rurales Agrupados (CRA), en 1970, con la llegada de la Ley General de Educación, se implementó un modelo organizativo y de gestión de la escuela rural, denominado “concentración escolar”. Este consistía en agrupar a todos los alumnos de la comarca en un “macrocentro rural” ubicado en la localidad cabecera de la misma que, por definición, era siempre el de más fácil acceso, y en consecuencia se cerraban definitivamente todas las pequeñas escuelas del resto de aldeas.

Pero en la concepción de estas concentraciones escolares se detectaba una problemática común muy compleja, por lo que fue en 1938, con la llegada del Real Decreto 1174/83 de 27 de abril de Educación Compensatoria cuando el ministerio decidió retirar las concentraciones escolares, para volver a reabrir las escuelas de las aldeas. Cabe destacar el proyecto desarrollado en el valle de Amblés (Ávila). En él, nueve escuelas unitarias no acudieron al Colegio de Concentración de Ávila porque decidieron funcionar como un centro completo con claustro común, consejo escolar, equipo directivo, proyecto curricular, materiales y recursos didácticos. De esta forma, las pequeñas escuelas unitarias no se suprimieron.

Durante los cursos 1983/ 1984 y 1984/1985 esto funcionó sin reconocimiento legal. Existiendo únicamente una aprobación oral por parte de la Administración Educativa.

El planteamiento inicial de la experiencia, presentaba tres líneas de acción:

- La estructura organizativa de la escuela rural que pretendía superar el esquema escuela unitaria-pueblo y considerar la agrupación de varias unitarias situadas en diferentes pueblos de una comarca, como un solo Colegio Público Completo.
- Responder a las demandas de la cultura rural, con una pedagogía adecuada al medio.
- Intentar establecer cauces permanentes de participación y formación de padres con una doble finalidad: que el proyecto fuera dando respuesta a las inquietudes educativas de los mismos, y que la escuela estuviera presente en los problemas socioeconómicos del medio y colaborase para que la educación y el desarrollo de la comarca se produjeran paralelamente.

Fue el 12 de abril de 1985, con la resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, cuando se aprueba el Colegio Agrupado “valle Amblés” con carácter experimental, destacando el siguiente objetivo primordial del proyecto: “Encontrar nuevos enfoques didácticos-pedagógicos y aplicar formas originales y flexibles de agrupamiento y organización, adaptados a las específicas circunstancias del ámbito rural”.

Más adelante este documento destaca la importancia de esta experiencia: “Mediante ella se va a dar origen a una modalidad de Colegio Público Rural, suficientemente potenciado, que constituya una alternativa válida a las concentraciones escolares”.

Nacían así los Centros Rurales Agrupados (CRA), bajo el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, que se ha consolidado plenamente en todo mundo rural español tras su extensión y creación con la finalidad, según su artículo 1.1, de “mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza en las zonas rurales”.

### 3.3.2 Concepto de colegio rural agrupado

Ponce de León et al. (2000) define los CRA como “la organización basada en la agrupación entre varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades” (p. 316).

Dichos colegios se crearon con la finalidad de mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza en las zonas rurales, siguiendo unos aspectos determinantes (Ponce de León et al., 2000)

- Mantener en funcionamiento las escuelas rurales, incluidas las unitarias.
- Garantizar que los alumnos se eduquen en su medio socio-familiar, puesto que son los maestros especialistas los que van rotando por las distintas localidades del CRA.
- Dotar de profesorado especialista para que se impartan todas las materias.
- Asegurar una enseñanza de calidad al mismo nivel que la de los centros urbanos, respetando las características del municipio.
- Incrementar los recursos humanos, económicos y didácticos de la escuela rural.
- Corregir el aislamiento del profesorado, potenciando la creación y desarrollo de equipos de profesores que trabajen coordinadamente en la elaboración y mejora de los Proyectos Educativos y Curriculares del centro.

Generalmente se denomina CRA en las comunidades que son gestionadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (Morales, 2012), pero dependiendo de la comunidad autónoma las organizaciones de escuelas rurales, reciben un nombre distinto: Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña; Colegios Rurales Agrupados (CRA) en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Aragón, Asturias, Galicia y Madrid; Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana; Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias; Centros Públicos Rurales Agrupados (CPRA) en Andalucía, entre otros (Arriaga y Gallardo, 2017).

### 3.3.3 Estructura de los CRA

Como hemos nombrado anteriormente, la escuela rural tiene unas características que la hacen diferente y la gestión y organización del modelo “Centro Rural Agrupado” también presenta unas peculiaridades que no son transferibles a otras organizaciones educativas (Bolea, 2012).

El Colegio Rural Agrupado se configura con la agrupación de varias unidades de localidades diferentes en torno a una sede visible ante la comunidad educativa escolar y denominada cabecera del CRA. Este pueblo referente como **cabecera**, representa la referencia y sede administrativa, proporcionando su dirección al CRA para correo y documentos oficiales. Es desde allí, donde se gestiona la vida cotidiana del resto de localidades, ya que el Equipo Directivo desarrolla en ella la mayor parte de su tarea directiva (Ponce et al. 2000). Pero no siempre es la localidad con mayor número de habitantes ni de alumnos. Tratan de buscar una localidad céntrica, a la cual se pueda llegar desde cualquier otra localidad del CRA, recorriendo el menor número de kilómetros (Domingo, 2013).

Cada localidad tiene su profesorado, más o menos definitivo (los especialistas rotan por los diferentes pueblos), una Asociación de Padres distinta, su Ayuntamiento, etc. Pero todos ellos, tienen como función trabajar conjuntamente para que la vida escolar de todos los pueblos pertenecientes al CRA vaya unida (Ponce et al., 2000).

Otro de los elementos de la estructura del CRA son los **Órganos de Gobierno y de Coordinación**. Estos tienen unas características tan propias y únicas que necesitan una normativa específica basada en la autonomía organizativa que cada centro debe tener (Ponce et al., 2000).

Los órganos oficiales son los siguientes (Domingo, 2013):

Órganos de Gobierno:

- Órganos Colegiados: Consejo Escolar y Claustro
- Órganos Unipersonales: Equipo Directivo (Maestros generalistas, especialistas y profesorado compartido)

Órganos de Coordinación:

- Equipos de Ciclo

- Comisión de Coordinación Pedagógica
- Tutores

### 3.3.4 Organización de los CRA

Para hablar sobre la organización de los CRA hacemos referencia al listado de Ponce et al. (2000).

***Alumnado y distribución.*** Se lleva a cabo mediante el Real Decreto 82/1996 en el Artículo 47 del Capítulo I del Título IV sobre Autonomía de los Centros. Son los centros quienes disponen de la autonomía de definir el modelo organizativo y pedagógico.

Los CRA cuentan con los alumnos matriculados en cada una de las localidades que lo forman y estos asisten únicamente al colegio ubicado en su localidad. Dependiendo del número de alumnos, dependerá el número de profesores. Básicamente, los criterios que determinan los agrupamientos de alumnos en los CRA son: el número de alumnos en el aula e intentar no separar ciclos. Es aquí donde se encuentra las aulas mixtas y ahora multigrados, en las que ya no solo se mezclan edades, sino que se unen en una misma aula diferentes ciclos.

***Profesorado y establecimiento en las diferentes localidades que forman el CRA.*** Se establecen según la Orden de 29 de febrero de 1996, BOE del 9 de Marzo.

La asignación de ciclos, cursos, áreas y actividades docentes se ha de realizar en base a la permanencia de un maestro con el mismo grupo de alumnos hasta finalizar el ciclo, la especialidad del puesto de trabajo al que esté adscrito cada maestro y otras especialidades para las que el maestro esté habilitado.

En los CRA, esta asignación se hace por parte del Director junto con la normativa. Esta elección hace que los maestros se establezcan en una misma localidad con el paso del tiempo, creándose así un ambiente de calidad. Pero en este apartado no se debe obviar que los CRA viven intensamente la posible supresión de profesorado. El bajo número de alumnos, hace que el número de maestros baje, haciendo que en muchas localidades lamentablemente, el cierre de los colegios sea inminente.

***Distribución de los tiempos. Los horarios.*** La distribución de la jornada escolar y el horario general del colegio se basa en la ORDEN de 29 de febrero de 1996. En el Apartado

VII sobre los CRA, se dice que el horario semanal de actividades lectivas se puede organizar en cinco periodos de mañana y cuatro de tarde, que sumen en total veinticinco horas. Actualmente en la mayoría de los CRA se disfruta de una Jornada Continua (horario de mañana). Los pasos que se llevan a cabo para la configuración del horario general de los CRA de manera general son:

- Configuración del horario de los maestros itinerantes.
- Confección del horario del Equipo Directivo, teniendo en cuenta visitas a las localidades o reuniones en la cabecera del CRA.
- El Jefe de Estudios y el Directos, reunidos con los maestros generalistas e itinerantes de cada localidad, se distribuyen las horas lectivas.
- Contando siempre con la participación de maestros compartidos como los profesionales de Logopedia, Orientación, PT y Religión.

***Relación con las Asociaciones de Padres de Alumnos –APAs- y los Ayuntamientos.*** En el Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, se regula la existencia de las Asociaciones de Padres de Alumnos en las Escuelas y Colegios. Se destaca la colaboración y participación de las familias en aspectos relacionados con la estructura y organización de los centros educativos, además de una postura abierta para lograr una buena práctica y que ésta, sea efectiva.

Por ello, se destaca que en las zonas rurales la cercanía que existe entre las familias y la escuela, contribuye a una comunicación fluida y beneficiosa entre maestros y familias. Además, las reuniones entre tutores y padres suelen ser periódicas, pues los CRAs pueden establecer líneas de actuación que refuercen las relaciones entre el centro y las familias, haciendo que el colegio tenga un mejor funcionamiento. También los Ayuntamientos, como los AMPAs, son entidades cercanas a las escuelas en las zonas rurales. Su participación tiene que ver sobre todo con su presencia en el Consejo Escolar del centro y la obligación de mantener las instalaciones del colegio de la localidad en correcto estado.

***Recursos materiales, económicos y de formación docente que posibilitan el funcionamiento de los CRAs.*** Cabe señalar la Orden de 18 de marzo de 1996, importante por su tema en regulación de creación y funcionamiento de los Centros de Profesores y Recursos-CPR-.

Estos Centros son los encargados de facilitar ayuda material y formativa a los centros. Los CPR tienen como objetivo desarrollar la formación del profesorado, promover la investigación e innovación educativa y el intercambio de experiencias, así como asesorar a los centros sobre la utilización del material que apoya el desarrollo del currículo y participar en actividades sociales y culturales para unificar a los colegios.

La mayor parte de los recursos materiales llegan desde la Administración Educativa y aunque no son tan escasos como la gente opina, resultan de difícil manejo. Muchos de los materiales hay que transportarlos de una localidad a otra para su uso, sin embargo existen materiales llegados al CRA que obligan su establecimiento en una localidad determinada.

***Actividades complementarias y extraescolares.*** Son actividades voluntarias tanto para los alumnos como para los maestros. La característica esencial de los CRAs es que están “obligados” a la planificación de actividades conjuntas que motiven la convivencia entre maestros, alumnos, familias y Ayuntamientos de las diferentes localidades del CRA.

A lo largo del curso existen numerosas actividades para todos los alumnos como carnaval, salidas y excursiones fuera de las localidades del CRA, viajes de estudios, fiestas de navidades o convivencias de final de curso. Estas actividades conllevan la convivencia de todos los niños en la cabecera del CRA o en la localidad establecida por turno.

En este apartado es necesario hacer referencia a una actividad exclusiva de estos centros rurales. Las convivencias en los CRIEs- Centros Rurales de Innovación Educativa-

Su acción está dirigida prioritariamente a los centros incompletos de Educación Infantil y Primaria y a los CRAs. A través de las convivencias periódicas de alumnos de diferentes zonas y escuelas rurales, han tenido como objetivos prioritarios:

- Contribuir a la mejora del desarrollo personal y de socialización de los alumnos.
- Realizar, con la colaboración de los maestros de los colegios rurales, actividades complementarias que refuerzan el currículo escolar.
- Realizar actividades de innovación curricular y de formación al profesorado para mejorar la calidad educativa del medio rural.
- Impulsar actividades cooperativas que refuercen la unión y el trabajo de la comunidad educativa y la participación de las familias.

### **3.4 Educación inclusiva**

La educación inclusiva implica una respuesta educativa para todo el alumnado buscando la igualdad de oportunidades (Rodríguez-Martín, 2017). Sabemos que actualmente, la comunidad educativa y la sociedad en general deben afrontar un gran reto, que es, la escuela inclusiva. Para ello, distintos autores proponen elementos que favorezcan este tipo de escuela.

#### **3.4.1 Concepto de educación inclusiva**

Podríamos decir que hoy en día la escuela inclusiva es un concepto muy reconocido en el ámbito de la educación, sin embargo es objeto de controversias teóricas, ya que continúa siendo un término confuso (Echeita y Ainscow, 2011).

Como dice Díaz (2019) existen distintas interpretaciones del concepto de educación inclusiva. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación pero a escala general, sin embargo, el término es visto como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (Echeita y Ainscow, 2011).

Arnaiz (1996) aporta una definición que puede proporcionar el marco sobre el que se configura la escuela inclusiva, y dice lo siguiente:

La Educación Inclusiva primero, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (...) La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar. (...) El mismo significado de los términos inclusión y exclusión nos ayuda a entender la educación inclusiva (p. 4).

Y aunque no se puede entender la educación inclusiva desde una única perspectiva, se puede determinar tal como explica Muntaner (2010) dos objetivos primordiales que busca lograr la educación inclusiva:

- Por un lado, defender la igualdad y calidad educativa para todos los alumnos, sin que por razones haya excepciones.
- Por otro lado, luchar contra la exclusión y la segregación de la educación.



Para entender mejor lo que significa el término “educación inclusiva” nos detendremos en la definición que aporta la UNESCO (2005, como se citó en Sandoval et al., 2012)

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (p.121).

Para ampliar esta definición, podemos añadir lo expuesto por Sandoval et al. (2012) cuando dice “la educación inclusiva se entiende como el proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de modo que se promueve y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos”(p. 120).

Otra de las definiciones que debemos nombrar, es la que aportan autores como Stainback, S. y Stainback, W (1999) sobre la educación inclusiva y su desarrollo, afirmando lo siguiente:

La educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula (p. 18) .

Estos autores no solo se centran en los alumnos con discapacidad, sino que resaltan la interculturalidad u otros motivos que supongan un riesgo de exclusión (Díaz, 2019). En esta misma línea, Blanco (2006) afirma “los niños y niñas no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso u otros” (p. 8).

Otras autores como Padrós (2009) ven la inclusión escolar como un proceso “a través del cual el sistema escolar, una escuela e incluso una aula segregadora o excluyente se va transformando en inclusiva” (p. 172).

Por otro lado, Ainscow et al. (2006) definen la inclusión educativa como la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el aula y el centro ordinario:

- Presencia: En el camino hacia la inclusión, la primera condición es que todos los alumnos estén siempre presentes en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo de referencia.
- Participación: La segunda condición es que todos los alumnos, sin ninguna excepción, participen en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias planificadas para el grupo de referencia. (...)
- Progreso: El desarrollo de un proceso educativo requiere necesariamente que todos los alumnos en todas las experiencias, actividades y situaciones planteadas alcancen un aprendizaje óptimo, aunque no sea necesariamente el mismo para todos y cada uno de los alumnos (pp. 34-35).

Como hemos podido comprobar, diferentes autores a lo largo de los años han ido aportando definiciones y teorías acerca de lo que, para ellos era la educación inclusiva y aunque todas son distintas, todos coinciden en que es la educación inclusiva es atender a la diversidad sin segregaciones (Echeita y Ainscow, 2011). Además de esto Muntaner (2010) destaca cuatro elementos, que según Ainscow (2003) son recurrentes en todas las definiciones de escuela inclusiva:

- **La inclusión es un proceso.** Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad
- **La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.** Supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.
- **La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.** Se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, a la calidad de las experiencias de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar (pp. 8-9).

Pero, si algo debemos tener claro de la educación inclusiva (Díaz, 2019), es la exposición que realiza Arnáiz (2005) aportando que:

Lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado (p. 43).

**Tabla 2**

*Similitudes en la definición de escuela inclusiva*

DEFINICIÓN DE ESCUELA INCLUSIVA SIMILITUDES
<p>Respuesta a la diversidad de estudiantes (UNESCO, 2005)</p> <p>Proceso de defensa a la igualdad de todos los alumnos (Sandoval et al., 2012)</p> <p>Atender a la diversidad sin segregación (Echeita y Ainscow, 2011)</p>
<p>Estrategias que respondan adecuadamente a la diversidad (Muntaner et al., 2016)</p> <p>Aprender juntamente con los compañeros en el mismo aula (Stainback, S y Stainback, W, 1999)</p> <p>Agrupamientos heterogéneos (Giangreco et al., 1994)</p> <p>Eliminación de barreras entre los distintos grupos de estudiantes (Ainscow y Miles, 2018)</p>

### 3.4.2 Historia de la escuela inclusiva

Uno de los hechos importantes en la historia de la educación mundial fue en el año 1978, con la publicación del **informe Warnock**, del Comité de Educación a cargo de Mary Warnock para el Reino Unido. Como apunta Muntaner (2010) este informe plantea el concepto de necesidades educativas especiales, que implica una nueva forma de entender

la integración de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias, dando más importancia al contexto que al alumno, ofreciendo nuevas oportunidades y recursos dependiendo de las limitaciones.

En el origen de este término, hay que señalar el inicio de una nueva conciencia social, que la UNESCO expande, sobre las desigualdades en los derechos humanos, y en especial, sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación (Muntaner, 2010).

En 1990, año declarado como “Año internacional de la alfabetización”, se celebró en la ciudad de Jomtien, Tailandia, la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos** de la ONU, con el fin de universalizar la educación (Dussan, 2010).

Como expone Jiménez (2016) en esta conferencia se hizo pública por primera vez la idea de inclusión y con ella se inicia lo que se conoce como movimiento inclusivo. Añadiendo a esto, las palabras de Latas (2002) “A raíz de esta primera Conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce, se expande (...)” (p. 12).

Cuatro años después, en 1994, se llevó a cabo la **Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales** en la ciudad de Salamanca, por la UNESCO, sentando así las bases de las políticas mundiales de la educación inclusiva.

Otra fecha a destacar es el año 2000, cuando se realizó una Conferencia en Dakar, Senegal y se celebró **la Reunión del Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos**, quedando así consolidada la noción de educación inclusiva (Moriña, 2004).

Finalmente, se introduce el término de “**Barreras para el aprendizaje y la participación**” (Booth y Ainscow, 2002) que ponen énfasis en la interacción entre las capacidades de la persona y las oportunidades del entorno. Según Muntaner (2010) “El uso de este concepto para definir las dificultades que el alumno encuentra en su proceso educativo implica situarnos en un modelo social respecto a la discapacidad” (p. 3).

Por lo tanto, de acuerdo a este modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación surgen a través de la interacción entre el alumno y su contexto. El enfoque cambia de ser una deficiencia del alumno a ser la relación entre el funcionamiento de éste y el entorno (Muntaner, 2010).

Finalizando este apartado con las palabras de Booth y Ainscow (2002):

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado (p. 21).

### **3.4.3 Prácticas inclusivas**

Empezaremos este apartado sobre prácticas inclusivas, con las palabras expuestas por Díaz (2019)

Una buena práctica inclusiva se debe entender como una actuación planificada, que tiene sentido y es viable a partir de una realidad concreta. No existen prácticas inclusivas únicas ni ideales, sino que todo depende del contexto donde se aplican y las situaciones que se van dando (p. 29).

Los cambios y las innovaciones en educación pasan por tres grandes fases: la iniciación, la implementación y la consolidación, siendo necesario para alcanzar esta última fase, un choque entre los procedimientos y estrategias tradicionales y las nuevas formas de entender y realizar las prácticas educativas (Muntaner et al., 2016).

Podemos decir que hay dos posturas en el modo de tratar la diversidad existente en cualquier grupo humano, observable también en los centros escolares. Una de ellas busca composiciones uniformes y categorizar las diferencias, llegando así a un modelo de escuela selectiva, con el objetivo de reducir la diversidad. Sin embargo, y en el que nos centraremos, se encuentra la lógica de la heterogeneidad. Esta perspectiva reconoce y acepta la diversidad de todas las personas y se centra en modificar el contexto y desarrollar estrategias que respondan adecuadamente a la diversidad (Muntaner et al., 2016).

En primer lugar, Giangreco et al. (1994) propone cinco características que se deben cumplir diariamente en el aula para que esta sea un aula inclusiva:

1. Agrupamientos heterogéneos
2. Sentido de pertenencia al grupo
3. Planteamiento de actividades de distintos niveles de dificultad
4. Uso de entornos frecuentados por personas sin discapacidad

5. Experiencias educativas equilibradas (equilibrio entre los aspectos académicos- funcionales del currículo y los aspectos individuales-sociales del mismo) (p. 294).

Diferentes autores delimitan una serie de principios que las aulas inclusivas deben cumplir. Según Ainscow y Miles (2008) la organización escolar y la práctica de aula deben regirse por:

- La eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal.
- El desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados.
- El desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados (p. 33).

Mientras que el análisis de Parrilla et al. (2008, como se citó en Crisol et al. 2015) señala como condiciones de aula inclusiva:

- La concepción y desarrollo de currículum común
- La valoración positiva de la diversidad
- La organización social del aula
- El aprendizaje cooperativo y flexible
- Un enfoque de evaluación más curricular
- La participación activa del alumnado (p. 261).

Cabe señalar que aunque tengamos pautas delimitadas por distintos autores, y claves relevantes para la educación inclusiva, cada centro educativo debe desarrollar y flexibilizar su propio proceso educativo inclusivo, teniendo como meta el aprendizaje de todos los alumnos (Díaz, 2019).

Tras lo expuesto, pasaremos a determinar cuáles han sido las prácticas o las directrices que han contribuido al hecho de que las escuelas inclusivas sean eficaces como respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos y alumnas.

La UNESCO (2001) expone nueve recomendaciones bajo el nombre *Nueve reglas de oro para la inclusión*, obtenidas del análisis de escuelas inclusivas de todo el mundo (Padrós, 2009).

1. Incluir a todas y todos los estudiantes; 2. Comunicarse; 3. Controlar el aula; 4. Planificar las clases; 5. Planificar teniendo en cuenta cada persona (planes individualizados); 6. Dar ayuda individualizada; 7. Utilizar ayudas o recursos materiales; 8. Controlar el comportamiento; 9. Trabajar en equipo (p. 174).

Según Padrós (2009) estas recomendaciones pueden ir relacionadas con las siguientes prácticas para las prácticas inclusivas, expuestas por la European Agency for Development in Special Needs Education (2003, 2005): “1. Aprendizaje y enseñanza cooperativa; 2. Resolución colaborativa de problemas; 3. Agrupamientos heterogéneos; 4. Enseñanza eficaz y programación individual” (p. 175).

Teniendo en cuenta el último punto nombrado anteriormente, en relación con el diseño y la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, Orkwis y McLane (1998, como se citó en Padrós, 2009) contemplan la estrategia de “diseño universal del aprendizaje”. Considerando que “el diseño universal del aprendizaje permite planificar y diseñar actividades en las cuales puedan participar personas con grandes dificultades en sus habilidades” (p. 175).

Para finalizar, cabe destacar las sugerencias para el profesorado realizadas por Ainscow (1999, como se citó en Marchena, 2003). Los elementos básicos que señala para desarrollar prácticas inclusivas, son los siguientes:

- Partir de la práctica y de conocimientos existentes: Permite proporcionar experiencias que facilitan la participación de todos los miembros y ayuda a los alumnos a recuperar experiencias y conocimientos anteriores a los que ligar los nuevos conocimientos.
- Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase: Hay que pasar de un marco de planificación individualizada a una perspectiva que tenga en cuenta a la totalidad de la clase
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje: Las diferencias pueden ser oportunidades para aprender en lugar de problemas que solucionar.
- Utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje: Este elemento es básico sobre todo cuando hace referencia a la utilización de los recursos

humanos disponibles en el aula. Cuando los profesores tienen la capacidad de planificar y gestionar el aula de manera cooperativa, se produce un impacto positivo en los resultados.

- Desarrollar un lenguaje para la práctica: Cuando el profesorado no tiene la oportunidad de observar las prácticas educativas de otros compañeros, representa una barrera. Con el intercambio de técnicas, estrategias y metodologías entre los docentes, se podría conseguir un mayor avance en el desarrollo de prácticas inclusivas (p. 3).

“Con la aplicación de todos estos factores se podrá crear una cultura escolar que se preocupe en desarrollar modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras, a la participación experimentadas por el alumnado; realizando más prácticas educativas inclusivas” (Barrio de la Puente, 2009, p. 22).

#### **4. Estado de la cuestión**

En el siguiente apartado se van a establecer, tomando como referencia varios estudios las consideraciones realizadas en la escuela rural por distintos autores, teniendo en cuenta sus experiencias. A partir de las cuales, se pueden conocer las diferentes prácticas educativas desde el punto de vista inclusivo y las experiencias que los maestros tienen acerca de estas.

##### **4.1 Prácticas creativas grupales**

En la investigación de Vigo y Soriano (2014) de la Universidad de Zaragoza, participaron tanto profesores del Departamento de Ciencias de la Educación como profesores y alumnos del CRA "Alto Gallego". Identificaron las buenas prácticas en las escuelas pequeñas y a través de un proceso de colaboración, integraron métodos más creativos, a la vez que gestionaron los requisitos del currículo administrativo, llegando a la conclusión de que muchos de los maestros de las escuelas rurales no consideran el concepto de atención a la diversidad, desarrollando prácticas en grupo por la complejidad de sus aulas,



así como la importancia del trabajo colaborativo para reforzar el significado de las prácticas creativas grupales, relacionadas con la educación desde una perspectiva inclusiva, las cuales facilitan el progreso de cada niño.

Algunas de las prácticas que se mencionan son las que conectan lo realizado en el aula con la vida del alumno fuera de la escuela; prácticas que facilitan que el alumnado interaccione con temas de su interés para avanzar en el aprendizaje, así como prácticas que facilitan la interacción con los compañeros y los docentes para intercambiar conocimientos y avanzar en el aprendizaje.

Klimenko (2008) señala que los objetivos dirigidos a fomentar la creatividad en las aulas se deben reflejar tanto en la planeación de contenidos, estrategias mediadoras, ambientes educativos, como en la interacción dentro del aula y el proceso de evaluación. Siendo de gran importancia la formación docente en creatividad, que se refleja en la metodología utilizada por estos, ya que se trata de un punto fundamental en la orientación del proceso educativo hacia la creatividad (De La Torre, 2003).

Otro de los factores de gran importancia para el proceso educativo, resaltado por algunos autores, es la creación de atmósferas creativas.

Klimenko (2008) expone lo siguiente:

La enseñanza dirigida a fomentar la capacidad creativa no solo debe ser gobernada por el diseño y aplicación de las estrategias didácticas, sino también tiene que considerar una abordaje integral de las condiciones favorables para el surgimiento de esta capacidad (p. 203).

La atmósfera del aula en la que los niños pasan la mayor parte del tiempo, puede ser cordial u hostil, fría o cálida, creativa e innovadora o rígida y tradicional, lo cual puede fomentar o bloquear la creatividad. Y estas características dependen en gran medida del docente (Morejón, 2007).

Para concluir, cabe destacar que fomentar la creatividad y el pensamiento reflexivo no solo permite asimilar y dominar los contenidos académicos, sino que permite desarrollar habilidades como observar, sintetizar, relacionar, inferir, etc. (De La Torre, 2003). Lo que contribuye a entender el sentido de una educación para todos.

Como afirman Vigo y Soriano, 2014 “La expresión creativa, la resolución de problemas o el cuestionamiento y la maximización de los resultados, son las estrategias que, cuando se llevan a cabo de forma sistemática, pueden permitir el desarrollo creativo” (p. 259).

Por todo lo expuesto hasta el momento, se debe aumentar la seguridad de los docentes para realizar prácticas creativas en grupo y plantear el sentido de las prácticas creativas de enseñanza en grupo, para responder a la complejidad derivada de la diversidad en un aula, ya sea rural o urbana (Vigo y Soriano, 2014).

#### **4.2 Participación de las familias en el centro**

Diferentes trabajos señalan la importancia de la participación de las familias para conseguir un sistema educativo de calidad (Garreta, 2013) en una escuela inclusiva (Ainscow et al., 2006; Vigo et al., 2016).

En la investigación de Vigo y Dieste (2020) de la Universidad de Zaragoza, participaron investigadores así como profesores y padres de tres escuelas procedentes de diferentes tipos de zona de influencia (una urbana, una rural y una periurbana) con el objetivo de saber cómo las diferentes acciones y experiencias producen diferentes posibilidades y tipos de participación de los padres. Llegando a la conclusión de que la participación de los padres se desarrolla de distinta manera, dependiendo de las características de los espacios geográficos a los que pertenecen las escuelas. Así como que la participación de los padres nunca fue un fin en sí mismo, sino que había otros objetivos, relacionados con las características espaciales y las diferencias culturales.

Otras investigaciones muestran como las prácticas educativas que establecen vínculos con las familias y la comunidad, facilitan el aprendizaje de todos, contribuyendo al desarrollo de las escuelas (Arnaiz, 2003; Vigo y Soriano, 20014, 2015; Vigo et al., 2016).

Siguiendo esta línea hay estudios que relacionan los buenos resultados académicos y el comportamiento de los niños con la participación de las familias. Afirmando que los procesos de aprendizaje de cada alumno no solo implican mecanismos cognitivos, sino que las dinámicas emocionales, actitud de los padres respecto al trabajo escolar, así como el interés y el apoyo que demuestran influyen positivamente sobre la relación que construyen los alumnos con la escuela, sobre sus aprendizajes, sus resultados y sus actitudes (Deslandes 2004; Epstein 2001). Aumentando la posibilidad de que los alumnos

puedan progresar en sus aprendizajes, sus actitudes y en su desarrollo social (Epstein, 2004).

Otra de las estrategias que dan cuenta de las prácticas de educación inclusiva en la escuela es la conexión de la vida de los alumnos con el currículum (Vigo y Dieste, 2017) siendo clave enseñar a los niños partiendo de la relación de los intereses de éstos y la escuela (Vigo y Soriano, 2014).

Estudios como el de Vigo y Dieste (2017) señalan la legitimación de la cultura familiar para proporcionar una oportunidad para construir puentes entre la escuela y las familias. Cuando los maestros se familiarizan con las familias, pueden incorporar el conocimiento de las mismas para mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza de los alumnos (Vigo y Dieste, 2017).

Otras investigaciones insisten en los beneficios que tiene para las familias el participar activamente en la escuela, ya que se crea un sentimiento de pertenencia al centro por parte de las familias (Vigo y Dieste, 2017).

Finalmente, varios estudios afirman que el profesorado que presenta una actitud positiva ante la participación de la familia consigue también beneficios, ya que le permite obtener más información sobre las expectativas, actitudes de las familias, incrementando la sensación de satisfacción personal (Ozer y Bandura, 1990; Vigo y Dieste, 2017).

Concluyendo que cuando los padres participan en la vida de escolar se consiguen efectos positivos para los niños, para los docentes, para los padres y también para la escuela. (Garreta, 2013).

### **4.3 Aprendizaje cooperativo**

Otra de las estrategias metodológicas que ayudan a gestionar el aula desde una perspectiva inclusiva es el aprendizaje cooperativo (Moliner et al., 2017).

Como expone Moliner et al. (2017) coopera consiste en trabajar juntos para lograr un objetivo común. Es decir, se trata de una situación en la que todos trabajan para conseguir resultados beneficiosos para ellos mismos, pero también para los demás miembros del grupo, maximizando su propio aprendizaje y el de los demás.

Pero en un grupo clase con rivalidades entre los compañeros, excluidos, marginados, insultados...resulta complicado formar equipos para ayudarse mutuamente, apoyarse y respetarse. Es por ello, que autores como Pujolás (2009, como se citó en Moliner et al., 2017) proponen trabajar sobre tres ámbitos estrechamente relacionados:

- **Ámbito A.** Actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para que se acaben convirtiendo en una pequeña comunidad de aprendizaje. Incluyendo actividades como dinámicas de grupo o juegos cooperativos.
- **Ámbito B.** Utilizar el trabajo en equipo como *recurso para enseñar*, para conseguir que los niños y niñas aprendan mejor los contenidos escolares. Realizando actividades cortas organizadas de forma cooperativa o utilizando técnicas cooperativas.
- **Ámbito C.** Parte de la idea de que el trabajo en equipo *es un contenido y hoy en día una de las principales competencias básicas*. Utilizando recursos o estrategias como los Planes del Equipo y el Cuaderno del equipo

Por otro lado, autores como Johnson et al. (1999, como se citó en Moliner et al.,2017) destacan cinco componentes esenciales en los grupos de aprendizaje cooperativo:

1. Independencia positiva. Uno depende del trabajo de los demás y viceversa, los otros dependen del trabajo que uno realice, así que no hay posibilidad de que uno se salve individualmente.
2. Responsabilidad individual. Cada uno de los miembros tiene un papel a desempeñar y por tanto tiene un protagonismo directo en el éxito o fracaso del trabajo.
3. Interacción personal. Los miembros del grupo interactúan, se relacionan y organizan su trabajo directamente.
4. Integración social. Para poder cumplir con su cometido se valen de formas de relación interpersonal, de estrategias de trabajo y de resolución de conflictos, con lo que mejora su capacidad de relacionarse con los demás, respetando sus características
5. Evaluación grupal. Los miembros del grupo analizan por sí mismos la eficacia de su aprendizaje y de su trabajo, mejorando la capacidad de juzgarse a sí mismos.

Diferentes investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años ponen en evidencia las importantes contribuciones del trabajo cooperativo para la adquisición de valores y actitudes que mejoran la convivencia al mismo tiempo que facilitan un mejor desarrollo personal para todo el alumnado (Doporto y Rodríguez, 2015).

La investigación de Velázquez (2013) de la universidad de Valladolid, llega a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo permite un aprendizaje motor igual o superior al de otras metodologías, suponiendo la ventaja principal de este tipo de aprendizaje, al mismo tiempo que favorece mejores relaciones sociales entre el alumnado, y en especial, la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas (Velázquez, 2013), favoreciendo también el ámbito afectivo, en especial, la mejora del auto-concepto de los estudiantes (Prieto y Nistal, 2009, como se citó en Velázquez, 2013).

Para finalizar este apartado, mencionaremos diversos modelos de aprendizaje cooperativo, que se han diseñado para incidir de manera más efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje (López y Acuña, 2011).

El primero de ellos, recibe el nombre de equipos de aprendizaje (*Student Team Learning, STL*) Se trata de un conjunto de métodos con características comunes: recompensa por equipos, conteo individual e igualdad de oportunidades para el éxito. Cuatro de estos métodos han sido ampliamente investigados:

Equipos cooperativos y divisiones de rendimiento (*Student Teams-Achievement Divisions, STAD*); equipos cooperativos y juegos de torneo (*Teams-Games-Tournament, TGT*); equipos cooperativos e individualización asistida (*Team Asisted Individualization, TAI*); integración cooperativa de lectura y composición (*Cooperative Integrated Reading and Composition, CIRC*) (López y Acuña, 2011).

Así mismo, existen otros procedimientos que también han sido desarrollados por diferentes equipos de investigación (López y Acuña, 2011) entre los que se encuentran:

Rompecabezas (*Jigsaw*), Aprendiendo juntos (*Learning Together*), Investigación de grupo (*Group Investigation, GI*) y Cooperación guiada (*Scripted Cooperation, SC*)

Tanto las evidencias de la práctica como la validación de los estudios que se han realizado, informan que el aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta una

mejora significativa en la capacidad de colaboración de los estudiantes (López y Acuña, 2011).

Y es que Educación inclusiva y más concretamente escuelas y aulas inclusivas, por una parte y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos pero estrechamente relacionados. La única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa y no puede haber propiamente cooperación, si previamente se han excluido de un aula a quienes son “diferentes” (aula no inclusiva) (i Maset, 2008).

#### **4.4 Percepciones y experiencias positivas y negativas**

Diferentes autores señalan las siguientes consideraciones sobre la escuela rural y la escuela urbana:

-Las relaciones entre los alumnos de las escuelas rurales así como las relaciones de estos con los maestros son más intensas y constantes. Esto es debido al reducido número de estudiantes que hay en las escuelas, lo cual permite que diferentes niños compartan aprendizajes, incrementando la socialización. Además permite que las relaciones entre el profesorado y el alumnado sean más cercanas y estrechas (Abós et al., 2017).

-En la escuela rural se vinculan las culturas y el entorno de las familias con el currículo. Realizando actividades que reconocen otros valores y experiencias culturales como forma de ampliar el currículo. Por el contrario, en las escuelas urbanas se reconoce una competencia por los alumnos y por el rendimiento con otras escuelas. Las familias se centran en el buen rendimiento escolar y en reproducir los conocimientos oficiales, y desde el centro se pretende que las familias estén satisfechos como “consumidores”. (Vigo y Dieste, 2020).

-Los maestros de las escuelas rurales no consideran el concepto de atención a la diversidad. Desarrollan prácticas en grupo que facilitan la atención a las distintas necesidades de los alumnos, pero sus percepciones de estas prácticas se justifican con la diferenciación cultural del sistema educativo (Vigo y Soriano, 2014)

-Otro de los factores que se encuentran son los recursos. Existe la concepción de que una de las dificultades más notables que se encuentran en la escuela rural respecto a la escuela urbana, es la escasez de técnicas y herramientas de las que disponen tanto el colectivo

estudiantil como docentes. Desembocando en desmotivación y una baja autoestima en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Abós et al., 2017)

-En las escuelas rurales, la falta de formación y la inseguridad a la hora de realizar actividades en grupo con alumnos de diferentes niveles por parte de los docentes es otra de las percepciones más destacadas respecto a las escuelas urbanas (Vigo y Soriano, 2014)

Para finalizar este apartado me gustaría añadir que me ha resultado complicado a la hora de realizar el trabajo buscar información sobre las prácticas inclusivas en las escuelas rurales, debido a los escasos artículos así como por el profundo proceso de análisis y síntesis que he tenido que llevar a cabo para conseguir datos funcionales y significativos.

Hoy en día existen diversas investigaciones que aportan resultados destacando que el sistema educativo en los centros pertenecientes a zonas rurales sigue viéndose afectados por lo mismo que cuando yo iba al colegio, como la falta de recursos especialmente personales, siendo menores los materiales. Lo cual es una pena, ya que actualmente vivimos en una sociedad en la que se ha avanzado mucho científicamente y tecnológicamente, por lo que no comprendo cómo estos avances no consigan implementarse en las escuelas rurales

## **5. Estudio empírico sobre prácticas de enseñanza en escuelas rurales y urbanas**

En el siguiente apartado se va a abordar en mayor profundidad el propósito que se pretende trabajar, teniendo en cuenta los objetivos propuestos para la investigación. Se hablará del diseño metodológico en el que se incluirán aspectos como el procedimiento, los participantes y la recogida de la información. Además, se explicará el contexto y las características de los centros educativos donde se ha llevado a cabo la investigación. Por último, se hará un análisis de la información y se compartirán los resultados de dicho estudio.

## **5.1 Propósito y objetivos**

El propósito del estudio es explorar el funcionamiento y las experiencias que se tienen en una escuela rural y en una escuela urbana teniendo en cuenta las prácticas inclusivas que se llevan a cabo. Se pretende conocer qué prácticas inclusivas se llevan a cabo y cuál es la percepción que tienen los docentes, el alumnado y las familias sobre estas.

Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Identificar cuáles son las prácticas inclusivas de una escuela rural y cuáles son las prácticas inclusivas de una escuela urbana.

Con este objetivo se pretende saber cuáles son las prácticas que facilitan la participación de todo el alumnado, poniendo atención en prácticas que sean creativas, prácticas que faciliten la participación de las familias y en prácticas de aprendizaje cooperativo.

- Conocer cuáles son las experiencias y percepciones de los docentes, alumnado y familias sobre estas prácticas inclusivas.

Con este objetivo se pretende conocer cómo se sienten los docentes, el alumnado y las familias ante la realización o no realización de las prácticas mencionadas anteriormente.



**Tabla 3**

*Objetivos del estudio*

<p><b>Propósito:</b> Comparativa entre una escuela rural y una escuela urbana atendiendo a prácticas inclusivas y experiencias.</p>	<p><b>Primer objetivo:</b></p> <p>Identificar prácticas inclusivas en una escuela rural y en una escuela urbana</p>	<p>-Prácticas creativas grupales</p> <p>-Participación de la familia en el centro</p> <p>-Aprendizaje cooperativo</p>
	<p><b>Segundo objetivo</b></p> <p>Conocer experiencias y percepciones de docentes, alumnado y familias</p>	<p>Conocer qué es lo que piensan, opinan sobre la realización de:</p> <p>-Prácticas creativas grupales</p> <p>-Participación de la familia en el centro</p> <p>-Aprendizaje cooperativo</p>

## 5.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico consta de varias fases. Primero se exponen las técnicas de recogida de información, así como el tipo de procedimiento que se ha llevado a cabo en el estudio de la investigación. Continuamos con la descripción de los participantes que han colaborado en la investigación así como explicamos detalladamente el contexto y las

características de los centros educativos donde se ha realizado la investigación. Una vez siendo conocedores de lo anterior citado, se expone un análisis de la información obtenida, para concluir compartiendo los resultados y la discusión del estudio de la cuestión teniendo en cuenta las experiencias y percepciones de docentes, alumnado y familias sobre las metodologías inclusivas.

### **5.2.1 Técnicas de recogida de la información**

Una vez planteados los objetivos de la investigación, se expone en el siguiente apartado la trayectoria de estudio a seguir.

Para llevar a cabo la investigación, se han realizado *observaciones participativas* en el aula implicada de la escuela urbana. Así como *entrevistas* tanto en el colegio rural seleccionado como en el colegio urbano.

Por un lado, la entrevista utilizada en la investigación etnográfica supone una serie de conversaciones informales y espontáneas llevadas a cabo en lugares que han sido utilizados para otros propósitos, para encuentros trazados formalmente en lugares determinados, alejados de la posible escucha de otras personas. Con este método no se pretende describir simplemente lo que ha ocurrido en un lugar determinado durante un periodo de tiempo, sino que es necesario tener en cuenta el contexto y los efectos del investigador (Hammersley y Atkinson, 1994).

En el desarrollo de la investigación se ha llevado a cabo también una observación participativa en el aula del centro urbano. Esta ha consistido en asistir al aula he integrarme como un agente educador más. De esta forma, el alumnado no se siente constantemente observado evitando así alterar el funcionamiento normal de las sesiones en las que he estado presente.

Parece oportuno definir observación participativa (OP) como una técnica de producción de datos en la que se observan las prácticas o “el hacer” que los agentes sociales llevan a cabo en situaciones ordinarias (Jociles, 2018). La observación participante es una estrategia a través de la cual el observador vive y se integra en el ambiente cotidiano de las personas, recogiendo datos de manera sistemática y no intrusiva, diseñada para trabajar directamente sobre el terreno. Es por ello, que la observación debe ser discreta y

no intervencionista, ya que si se influye, manipulando o estimulando a los actores que analiza, segaría las conclusiones (Bustos, 2006).

Hay que tener en cuenta que tanto el observador participante como el entrevistador necesitan crear una relación de comunicación así como que la construcción de una identidad acorde con las necesidades del trabajo en algunas circunstancias puede verse favorecida mediante conocimientos y habilidades, relevantes en el entorno, que el investigador ya posee (Atkinson y Hammrsley, 1994)

**Tabla 4**

*Relación de los objetivos con las técnicas de recogida de información*

<p><b>Primer objetivo</b></p> <p>Identificar prácticas inclusivas en una escuela rural y en una escuela urbana, relacionadas con prácticas creativas grupales, aprendizaje cooperativo y participación de la familia en el centro.</p>	<p><b>Escuela rural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas</li> </ul>
	<p><b>Escuela urbana</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas</li> <li>- Observación participativa</li> </ul>
<p><b>Segundo objetivo</b></p> <p>Conocer experiencias y percepciones de docentes, alumnado y familias sobre las prácticas inclusivas anteriores.</p>	<p><b>Escuela rural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas</li> </ul>
	<p><b>Escuela urbana</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas</li> </ul>

### 5.2.2 Procedimiento del estudio de la investigación

Nos centramos ahora en cómo se ha realizado la recogida de información para esta investigación. El trabajo de campo consistió en una serie de observaciones participativas

en la escuela urbana durante el periodo de realización de las prácticas escolares, aproximadamente 10 semanas. Realizando las observaciones siempre al mismo maestro. Sin tener la oportunidad de utilizar esta técnica en la escuela rural.

En la primera fase de investigación, se procedió a obtener la información que buscamos, partiendo de los objetivos señalados.

Por otro lado, el segundo de los objetivos principales que se quería alcanzar con esta investigación, era conocer las percepciones y experiencias tanto de los docentes como de los alumnos acerca de las prácticas inclusivas, centrando la atención en el aprendizaje cooperativo, las prácticas creativas grupales, así como las prácticas que favorecen la participación de las familias en el centro. Para ello se llevaron a cabo varias entrevistas, donde las preguntas planteadas debían tener un enfoque funcional en el proceso de la investigación.

Estas entrevistas contaban con diversas preguntas. Las cuales se realizaron a varios maestros de educación primaria del centro urbano y rural.

El estilo de conversación con el alumnado se intentó que fuera lo más informal posible, intentado que sintieran que sus opiniones eran tan válidas como las de las personas adultas. Por el contrario, con los maestros, las conversaciones tuvieron un carácter más formal, con el fin de conseguir rigor y compromiso serio en las respuestas de todos ellos, intentando que respondieran con la mayor sinceridad posible.

### **5.2.3 Selección del centro**

El escenario seleccionado ha sido, por un lado un centro escolar perteneciente a la provincia de Zaragoza, al cual accedí a través de la facultad de Educación, cuando el colegio se ofertó como centro de prácticas. Mi experiencia durante la estancia como estudiante de magisterio en prácticas hizo que lo seleccionara para realizar mi estudio.

Por otro lado, se ha seleccionado un centro escolar, situado también en la provincia de Zaragoza, ya que un familiar es tutor en el centro y la facilidad en el acceso al centro junto con la oportunidad de obtener información de primera mano fueron aspectos importantes para la elección.

#### **5.2.4 Contexto y características del centro**

A continuación se hablará sobre el contexto y las características de los centros seleccionados para la investigación.

##### **Centro Urbano**

El primero de los centros educativos escogidos para llevar a cabo la investigación, se encuentra en Zaragoza, perteneciente al distrito “San José”, junto al parque La Granja.

Se trata de un centro de titularidad Pública donde se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria.

El nivel socio-económico del colegio es medio-bajo, los padres de los alumnos se encuentran en vulnerabilidad y riesgo de exclusión social. Se dedican a trabajos de baja remuneración con problemas para asumir los gastos del día a día. En lo referente a la cultura del centro, existe mucha diversidad, habiendo un porcentaje muy reducido de alumnos españoles. Además existe una falta de estímulo, de apoyo y de interés por parte de las familias por la escuela y en especial, por el aprendizaje de sus hijos.

Se pueden diferenciar dos zonas cercanas al colegio donde habitan la mayoría de las familias de los alumnos. Un bloque de viviendas de protección oficial y otras calles y avenidas donde residen las familias con mayores recursos económicos.

Actualmente el barrio San José, es un barrio envejecido con una oferta de plazas escolares superior al número de niños existentes en la zona. Esta circunstancia demográfica no sería grave para el centro si no existiera un centro concertado en frente de este, lo cual produce una competencia en su contra.

Consta en los registros que conforme el curso se desarrolla, se producen incorporaciones tardías de alumnado y nuevas matriculaciones de forma dispersa pero periódica, lo cual crea modificaciones en la cohesión del grupo-clase.

Es un centro que cuenta con 271 alumnos, divididos en 12 aulas. Existiendo doble vía en las aulas de 5 años, 3º y 6º de primaria. En cuanto a la plantilla de profesores, el centro cuenta con 29 maestros, cuatro de ellos especialistas en inglés, cinco especialistas en francés, dos en música, tres en educación física, dos especialistas en pedagogía terapéutica, una especialista en audición y lenguaje, así como una maestra de religión católica y otra de religión evangélica. Contando además con una orientadora.

Inglés	Francés	Música	E.F	PT	AL	Religión católica	Religión evangélica	Orientadora
(4)	(5)	(2)	(3)	(2)	(1)	(1)	(1)	(1)

Para finalizar, el centro cuenta con dos plantas. En la planta principal encontramos secretaría, dirección, jefatura de estudios, la sala de profesores, el comedor, el gimnasio y las aulas de 2 y 4 años. En la primera planta se ubican las aulas correspondientes a los cursos 1º, 2º y 3º de educación primaria, así como las restantes de educación infantil, junto con una sala de psicomotricidad y la biblioteca. En la segunda y última planta se encuentran las aulas de 4º, 5º y 6º de educación primaria, así como las aulas de PT y AL y los equipos de orientación.

### **Centro Rural**

Este segundo centro educativo escogido para realizar el estudio de la investigación, se encuentra en San Martín de la Virgen del Moncayo, una pequeña localidad turística de la Comarca de Tarazona y el Moncayo, situado a las faldas del Moncayo y a unos 93 kilómetros de Zaragoza.

El nivel socio- económico de la localidad es medio. Las familias son oriundas de la localidad y la mayoría trabaja en el sector terciario, en localidades más grandes, como Tarazona o Tudela. Destacando que hay varios padres que trabajan en el ayuntamiento del pueblo (alcalde y concejales) por lo que están muy pendientes para intentar satisfacer las necesidades del colegio. Así como también hay familias dedicadas al sector primario.

La escuela rural pertenece al CRA “Bécquer” junto con tres centros de pueblos cercanos y es un colegio público. El CRA está formado por los centros de Malón, Vera de Moncayo, San Martín de la Virgen del Moncayo y Novallas.

Administrativamente, los cuatro centros están adscritos al mismo centro educativo, teniendo como cabecera del CRA, al CEIP de Novallas, lugar de referencia para realizar las reuniones y para la centralización del trabajo directivo. Esta localidad es la que cuenta con más habitantes (825 en 2020) a la cual le sigue Malón con 369 habitantes en 2020 y Vera de Moncayo con 322 habitantes. El colegio al que hacemos referencia en este

estudio, está situado en la localidad con menos habitantes de los cuatro, contando con una población de 270 habitantes (últimos datos de 2020)

Dicho colegio es un edificio pequeño que se encuentra en el centro de la localidad, utilizando como patio del recreo la plaza pública del pueblo.

Actualmente, en este curso escolar, el colegio cuenta con 17 alumnos desde 1º de educación infantil hasta 6º de educación primaria, no habiendo niños de 1º y 3º de primaria. El alumnado está distribuido en dos grupos, en uno se encuentran los alumnos de educación infantil y, en el otro grupo se encuentran los niños de educación primaria, con la maestra de educación primaria, especializada en inglés, como tutora.

Al centro acude la especialista en pedagogía terapéutica y la especialista en audición y lenguaje una hora, dos días a la semana a apoyar tanto en el aula de primaria, como a una alumna en particular. Estas se encuentran en la sede del CRA. Así mismo, al centro acuden, aunque no todos los días, ya que son compartidos con los otros tres centros con los que cuenta el CRA, el maestro especialista en educación física, la maestra de religión y la maestra de música.

Para finalizar, la escuela está renovada. Cuenta con una planta, donde se encuentran dos aulas comunicadas entre sí por una pequeña biblioteca y una sala de profesores, donde está la fotocopidora y material del profesorado. Ambas aulas cuentan con pizarra digital PDI y ordenador. La biblioteca se usa para apoyos y desdobles, además cuenta con buena dotación de libros y cuentos.

### 5.2.5 Participantes

Los participantes escogidos para este estudio de investigación son los docentes y el alumnado correspondientes al centro rural y urbano seleccionados.

En cuanto al colegio rural, el aula seleccionada está compuesta por 10 alumnos de diferentes edades y capacidades, de los cuales seis alumnos son de 2º de primaria, un alumno de 4º de primaria, dos alumnos de 5º de primaria y una alumna de 6º de primaria.

Curso	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Nº de alumnos	0	6	0	1	2	1

Los alumnos de 2º son los más dependientes del profesor, teniendo poca tolerancia a la frustración y dificultades para ponerse de acuerdo en juegos, ya que son muy competitivos. Uno de ellos, está a la espera de ser valorado por el equipo de orientación por presentar rasgos de hiperactividad. Tiene muchos cambios en el carácter, le cuesta obedecer, cumplir normas etc., teniendo que hacer un seguimiento con él muy continuo.

Otra de las alumnas de 2º de primaria, repitió en 1º y tiene dificultades en la lectoescritura (dislexia), diagnosticada por la orientadora del centro. Habiéndole concedido una adaptación curricular significativa y recibiendo el apoyo de la PT tres horas a la semana. Finalmente, cabe destacar a otro de los niños de 2º de primaria, el cual está por encima de nivel que el resto aunque todavía no está diagnosticado por presentar altas capacidades, así como otro de los alumnos que está muy poco motivado y hay que centrar su atención constantemente.

En general los alumnos de esta clase escuchan poco, se alteran rápidamente, trabajando lo justo y esforzándose mínimamente. Además son muy individualistas y cuando se intenta hacer cosas en equipo, surgen discusiones.

Respecto al alumnado del colegio urbano seleccionado para realizar la investigación, se trata de los alumnos del grupo 3ºB de primaria. La clase cuenta con 19 niños y se puede ver la diversidad cultural de niños y niñas que componen este grupo-clase, ya que cada uno proviene de distintos países, siendo reducido el porcentaje de alumnos españoles.

La mayoría de alumnos provienen de familias desestructuradas, en la que los padres están separados/ divorciados o en ciertos casos, pasan la mayor parte del tiempo con sus abuelos.

Estas diferencias se hacen destacar en el aspecto educativo y en el nivel que van alcanzando los niños, pues afecta en los alumnos de manera que crea una inestabilidad que se puede reflejar en el rendimiento escolar y en otros muchos ámbitos de su vida.

En el caso de las familias con mayor estabilidad, el niño posee un nivel mayor respecto a aquellos que por diferentes causas anteriormente explicadas, no dedican tanto tiempo a sus hijos.

Además la relación familia-escuela de ciertos alumnos, no es favorable, lo que impide producir cambios positivos y significativos en el desempeño escolar, ya que esta falta de



apoyo en casa, también se ve reflejada en el aula, habiendo muchos niños que no realizan los deberes y teniendo muy poca motivación.

En particular se puede destacar que uno de los alumnos no acude al centro de forma regular, lo que dificulta el seguimiento de las materias e impide el correcto aprendizaje, además es un niño al que le gusta llamar la atención de sus compañeros, hace que se despisten con facilidad y retrasa el ritmo de la clase. Así mismo, otro de los niños es ACNEAE, diagnosticado con TDAH, lo cual implica que necesita estar en constante movimiento, le cuesta permanecer sentado en el sitio y en ocasiones también se convierte en un foco de atención para sus compañeros.

Finalmente, añadir que hay una gran diferencia entre ciertos niños de clase, que presentan muy buen rendimiento académico respecto al resto, que presenta un nivel académico bajo, lo cual resulta desmotivador para los primeros.

### **5.3 Análisis de la información**

El análisis de la información se ha basado en examinar y estudiar en profundidad los datos obtenidos a través de la observación durante la estancia en el colegio, así como las entrevistas realizadas en ambos colegios, con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados. Estos datos nos van a permitir contrastar y relacionar estas experiencias con respecto a las prácticas inclusivas mencionadas anteriormente, en relación con los estudios y las investigaciones de distintos autores, expuestos a lo largo del trabajo de investigación. Es decir, los aspectos que han guiado el análisis de la información han sido los siguientes: las prácticas inclusivas, prestando atención a las prácticas creativas, el aprendizaje cooperativo y la participación de las familias, así como las percepciones y experiencias de los docentes y alumnos sobre estas prácticas.

#### **5.3.1 Resultados y discusión del estudio de la cuestión**

En el siguiente apartado voy a exponer los resultados obtenidos a partir de la observación participante que he llevado a cabo, así como con las entrevistas, tomando como referencia los objetivos planteados al comienzo del estudio.

De acuerdo con el primer objetivo, respecto a las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en la escuela urbana y en la escuela rural, centrándonos en el aprendizaje creativo grupal, el aprendizaje cooperativo y la participación de las familias, podemos decir lo siguiente.

### *Escuela urbana*

#### *- Aprendizaje cooperativo y prácticas creativas grupales*

En la escuela urbana el maestro explica las actividades para toda la clase en general, normalmente haciendo una demostración en la pizarra y tras la explicación, los niños comienzan la tarea. Se daba una enseñanza individual, en la que los niños una vez escuchada la explicación del maestro, comenzaban a realizar el trabajo por su cuenta, a su propio ritmo de aprendizaje. Al no existir proximidad física, los intercambios de información entre los alumnos eran casi inexistente, teniendo una dependencia en gran parte del maestro-tutor.

Durante el tiempo que estuve en el centro de prácticas, se había puesto en marcha un proyecto de centro, en el que colaboraba todo el claustro y cuya estructura estaba basada en la realización de actividades organizadas mediante grupos internivelares, de manera que se mezclaran los alumnos de diferentes edades, estableciendo relaciones más estrechas con los alumnos de otras clases y cursos.

El centro cuenta con un huerto escolar en el que las diferentes clases van pasado por el huerto en pequeños grupos para realizar las tareas propias de la temporada: preparar, labrar, sembrar, cuidar, observar el desarrollo de la planta, cosechar... Los productos cosechados eran estudiados por los propios alumnos y además eran consumidos por ellos mismos y sus familias. El huerto permite la realización de actividades de las diferentes materias, fomentando así el aprendizaje cooperativo y relacionando el trabajo del centro con sus vidas fuera de éste.

Otra de las actividades que se plantean es la Biblioteca Escolar, haciendo de esta no sólo un lugar al que acudir, sino una fuente de actividades para toda la comunidad educativa. Se realizaban actividades internivelares como el apadrinamiento lector, que consistía en que los alumnos más mayores tutorizaban a otros más pequeños y les ayudaban en el aprendizaje y perfeccionamiento de la lectura, así como la realización de lecturas entre clases de diferentes niveles.

### - *Participación de las familias*

En cuanto a las familias, he podido observar que actualmente participan, en mayor o menor medida en función de sus posibilidades en algunas de las actividades que se plantean en el centro, especialmente en la Etapa de Infantil. El centro aprovecha fechas señaladas como Carnaval, para realizar talleres con las familias, en el que se juntan tanto docentes como familiares para diseñar los disfraces de los niños.

Se pretende conseguir que cada vez sea más el número de familias que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos, ofreciendo plataformas educativas para ello, sin mucho éxito.

También se desarrollaba desde el departamento de Alemán, el proyecto Maleta viajera Reisekoffer para involucrar a las familias en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños. En la que cada semana uno o dos alumnos se llevan la maleta viajera de su clase, en la que se incluyen: CD con canciones en alemán, DVD de series o películas, libros de texto y un librito en el que cada uno debe apuntar o dibujar lo que más le ha gustado de la maleta.

Finalmente, el programa “Aprendemos con nuestros abuelos” se lleva realizando en el centro varios años y se hace en colaboración con el Centro de Mayores del Barrio. Este año por la situación de la COVID-19 no se ha podido realizar, pero a lo largo del curso se realizaban actividades conjuntas con las personas mayores del Centro, como talleres, manualidades, teatro... Unas veces venían al colegio varias personas del Centro de Mayores y realizaban las actividades con algún grupo y otras veces, el grupo de alumnos con su profesor, se desplazaban al Centro de mayores.

### *Escuela rural*

#### - *Aprendizaje cooperativo*

En la escuela rural, sin embargo, la maestra da las explicaciones a los niños por edades, es decir, primero comienza a explicar a los alumnos de 2º de primaria la tarea, ya que estos no pueden esperar mucho rato. Cuando comienzan a trabajar, se pone con los alumnos más mayores a explicarles las cosas, de manera individual, ya que a veces hay solo un niño por nivel. La maestra está muchas veces sola durante las sesiones, por lo que intenta estar más rato con la alumna con necesidades educativas, reforzándola todo lo que

puede. Mientras los alumnos trabajan la maestra da vueltas alrededor de sus mesas para controlar cómo van desarrollando las tareas y para comprobar que los niños están realizando correctamente lo que se pide.

Otras veces, la maestra hace uso del aprendizaje cooperativo, agrupando a los niños de manera internivelar para realizar determinadas actividades de investigación o bien por parejas, realizando tutoría entre pares, juntando a mayores con pequeños o en grupos reducidos, pero simplemente para actividades concretas, no se utiliza como metodología de aula. Concretamente en la asignatura de lengua, realizan lectura en parejas, lo que implica que uno de la pareja lee al compañero y éste escucha. Así mismo, también se puede observar cómo en ciertas ocasiones se junta a un alumno de infantil con uno de primaria, para que estos últimos lean a los más pequeños.

#### - *Prácticas creativas grupales*

Respecto a las prácticas creativas grupales, la maestra intenta relacionar los temas de interés de los niños con las actividades, como por ejemplo leyendo relatos de mitos clásicos o relacionando los *Pokémon*s con las matemáticas. Se realizan juegos entre docentes y alumnos y se hacen salidas para trabajar fuera del aula y relacionar los contenidos con el entorno que les rodea.

#### - *Participación de las familias*

En cuanto a las familias, están muy pendientes de las tutorías, teniendo una participación activa en el centro. Para fomentar la implicación de estas, se suelen aprovechar fechas señaladas como Carnaval o Navidad para realizar talleres de cocina, juegos entre docentes, familia y alumnos, así como varios talleres. Ahora están realizando retos, deben hacer dos retos al mes. Algunos de ellos son: ruta senderista, coreografías en familia, paseo en familia etc... Deben enviar vídeos o fotos para sumar puntos y así obtener recompensas. También se lleva a cabo el Maratón de cuentos, en el que las familias preparan un cuento, que luego interpretan para toda la clase (Nota de campo)

Otra de las actividades que se hacen para implica a las familias en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños, es la maleta viajera. Cada familia guarda una maleta

con libros, cuentos y materiales durante 15 días, que va rotando de familia en familia. Así como la creación en el aula de cuentos conjuntos, que luego leen con sus familias en casa.

En cuanto al segundo objetivo referido a las experiencias y percepciones de los docentes y alumnos sobre este tipo de prácticas inclusivas, podemos encontrar diversas opiniones.

### *Centro Urbano*

#### *- Percepciones sobre las prácticas creativas grupales*

A partir de las entrevistas podemos contemplar que en el centro urbano consideran importante que para lograr un clima de convivencia entre los alumnos es imprescindible crear situaciones de aprendizaje, para potenciar la inclusión y la cooperación, pensando que el huerto escolar es uno de los proyectos que lo permite. Destacan que dentro del plan de formación, se realizan varios seminarios sobre nuevas metodologías.

El curso pasado se planteó en la PGA el objetivo de reflexionar sobre la práctica docente con la intención de ver qué estábamos haciendo y cómo estábamos dando respuesta a la diversidad de nuestro alumnado, viendo que cada vez costaba más el que se engancharan con ilusión al aprendizaje, siendo conscientes de que teníamos que realizar cambios y adaptarnos a los nuevos tiempos y a los intereses de nuestros alumnos; despertar su curiosidad y sus ganas de aprender. (Maestro 1)

Varios de los docentes destacan que el ser un centro grande, con mucho alumnado, tiene ventajas, pero también desventajas, ya que es difícil llevar a cabo y mantener en el tiempo proyectos planteados. En concreto el tutor del aula de 3ºB, pone de manifiesto que le gustaría poder llevar a cabo más prácticas creativas grupales, pero al ser un grupo que ha trabajado durante casi toda su etapa educativa a partir del libro de texto, cuando salen de esta metodología se pierde el tiempo y lo toman “como si estuvieran en el recreo” (Maestro 2). Afirmando lo siguiente “Hay una escasa formación por parte de los docentes en creatividad, por lo menos en mi caso” (Maestro 2) otro de los docentes añade “En infantil se trabaja por proyectos, pero cuando los niños pasan a educación primaria este tipo de metodología se pierde” (Maestro 3). Acuña a esto último, al bajo interés por parte de los niños, así como a la escasez de tiempo.

La mayoría de los alumnos coincide en que les gustaría trabajar sobre contenidos más interesantes, aportando lo siguiente: “A mí me gusta más cuando no trabajamos con el libro” (Alumno 1 y 2) añadiendo “El libro es aburrido” (Alumno 3). Sin embargo durante la realización del taller de lectoescritura que se lleva a cabo una hora a la semana, las opiniones también son diversas “A veces es un poco aburrido, porque lo que damos ya lo sabemos” (Alumno 4 y 5), en contraposición se escucha “Me gusta trabajar así porque me divierto y no tenemos que estar escribiendo todo el rato” destacando también los agrupamientos “A mí me gusta, porque podemos sentarnos juntos” (Alumno 6) ya que durante el curso, los alumnos permanecen sentados individualmente, sin la posibilidad de sentarse por grupos o parejas.

Varios docentes hacen alusión a la Semana Cultural.

Cada año en el tercer trimestre se lleva a cabo este proyecto dedicado a un tema fijado con anterioridad. Durante una semana se rompe la estructura habitual de clase y se realizan otro tipo de agrupaciones, favoreciendo así la convivencia y las relaciones sociales entre los alumnos, con la realización de actuaciones, talleres y actividades deportivas (Maestro 2 y 3).

Aunque varios de ellos, consideran que se deberían realizar más actividades de este tipo, por la motivación y la participación activa que genera en los alumnos, otros maestros piensan que con una semana es suficiente y que es mejor seguir una metodología basada en el libro de texto, dando prioridad al trabajo individual.

#### *- Percepciones sobre el aprendizaje cooperativo*

En cuanto al aprendizaje cooperativo, varios docentes destacan la importancia de crear un ambiente tranquilo, que favorezca este tipo de metodología, el cual en muchas ocasiones es inexistente, lo que dificulta la cooperación. Principalmente, en el aula de 3ºB el tutor intenta realizar actividades cooperativas, muchas veces fallidas, por las faltas de respeto que se producen o los enfrentamientos, si se habla de trabajos o juegos, debido a la competitividad. Por lo que no suele realizar este tipo de prácticas, a excepción de trabajar por parejas, para fomentar poco a poco el trabajo por equipo.

- *Percepciones sobre la participación de las familias*

Según varios docentes, en este centro es muy importante fomentar los valores de respeto y colaboración, entre otros, por ello se intenta que las familias también participen en las actividades de centro, realizando talleres. Ya que existe mayor implicación por parte de las familias en la etapa de infantil, desvinculándose del proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos cuando llegan a educación primaria, existiendo abundantes casos de absentismo escolar.

La relación familia-centro está muy por debajo de nuestras expectativas. Intentamos que participen en proyectos, en actividades que mandamos para casa, para que realicen con sus hijos, pero la mayoría de ellos están desvinculados. Quizás deberíamos intentar hacer más proyectos conjuntos, ya que no se han realizado todos los programados (Profesor 2).

Aluden al hecho de que son familias que trabajan muchas horas, desestructuradas y que a la hora de realizar talleres o actividades siempre acuden al centro las mismas familias.

Se quiere que el alumnado aprenda a cooperar, compartir y trabajar junto a otros, sumando las capacidades de cada uno/a y por ello hay que propiciar espacios de aprendizaje cooperativo. Sin embargo las familias de los alumnos prefieren trabajar en base al libro de texto, ya que están acostumbrados a este tipo de metodología y consideran que es una base sobre la que apoyarse a la hora de realizar deberes con sus hijos.

Finalmente, en comparación con los colegios rurales uno de los maestros afirma lo siguiente “La relación de los alumnos con los profesores y profesoras es totalmente diferente. En los colegios rurales estás como en familia, te los encuentras por la calle, se crea otro tipo de vínculo” (Maestro 1), a lo que añade otro docente:

Vivir en un pueblo es distinto a vivir en una ciudad, los niños que viven en un pueblo tienen otra mentalidad, hay más trabajo en equipo, se sienten todos del mismo grupo y son como una piña, eso no pasa en estas aulas (Maestro 2).

## *Centro Rural*

### *- Percepciones sobre las prácticas creativas grupales*

En el caso de la escuela rural, la maestra destaca la dificultad de atender a niños de distintos niveles siguiendo simplemente el libro de texto, afirmando que “Trabajar solo con el libro de texto es muy aburrido, hay que motivarlos con otro tipo de metodologías y actividades” (Maestra 1). Los alumnos se cansan muy rápido cuando se sigue el libro de texto todo el rato “No pueden estar más de media hora realizando la misma actividad” (Maestra 1).

A través de las entrevistas, una de las maestras destaca la importancia de relacionar los intereses de los alumnos con los contenidos a trabajar, ya que al ser un grupo que se distrae con facilidad, ayuda a motivarlos y a enriquecer el proceso de enseñanza de los alumnos.

A veces el simple hecho de relacionar los enunciados de los problemas de matemáticas con cosas que interesen a los niños, como los *Pokémon*, hace que se enfrenten a la tarea con mayor motivación, además les hace sentir que se tienen en cuenta sus opiniones (Maestra 1).

Una de las ventajas que resalta en comparación con la escuela urbana, es la realización de asambleas al comienzo de la semana, en la que cada alumno cuenta lo que ha hecho el fin de semana, así como se hablan de los intereses de estos, señalando que en un aula con muchos niños supondría demasiado tiempo. Esto permite la posterior realización de actividades conectando los intereses de los alumnos con los contenidos a trabajar, así como mejorar la relación entre el docente y el alumnado.

En contraposición, destaca lo siguiente:

En un aula con un grupo de alumnos reducido, como sucede en los pueblos, parece mentira pero saltan las chispas enseguida ya que los niños siempre se relacionan con los mismos compañeros, estando en clase juntos y jugando por la tarde los mismos, por lo que a veces se puede observar mucha competitividad (Maestra 1).



- *Percepciones sobre el aprendizaje cooperativo*

Es por ello, que los maestros y maestras del centro intentan que los alumnos colaboren entre ellos y se ayuden, realizando actividades en pequeños grupos. Destacando la importancia de crear un clima agradable y de compañerismo, para poder realizar actividades distintas y fomentar la participación de los alumnos. Coincidiendo en que los tipos de agrupamiento en los que se incluyen alumnos de distintos cursos favorece la socialización ayudando a que empaticen unos con otros. Sin embargo no creen que usar el aprendizaje cooperativo durante el desarrollo de todas las sesiones sea la mejor opción.

Se debe llevar a cabo en actividades determinadas, no como una metodología funcional y útil diaria ya que aumentan las distracciones. Además en ciertos casos puede llegar a desfavorecer el aprendizaje que deben de adquirir los estudiantes, ya que los niveles académicos de los niños son muy diferentes (Maestra 1 y 2).

Autores como (Boix y Bustos, 2014) ven una ventaja trabajar en un aula multigrado ya que se consiguen ambientes socializadores entre el alumnado. En este sentido coinciden con las maestras del colegio rural donde se ha realizado la investigación.

Otro de los aspectos que me parecen importantes es la realización de técnicas de aprendizaje cooperativo, como el aprendizaje basado en proyectos, el cual se lleva a cabo en la etapa de infantil, pero no en la de primaria, por la inseguridad que produce a los familiares de los niños, quizás por la falta de información de los beneficios de utilizar este tipo de técnicas.

Cuando se pasa a primaria, esta metodología se pierde, yo empecé trabajando así, pero las familias prefieren seguir el libro de texto y acabarlo, ya que les da más seguridad. Si empezamos por el final o por un tema que no toca, les hace pensar que vamos más lentos en comparación con otros pueblos (Maestra 1).

En general, destacan la falta de formación sobre cómo trabajar en los colegios rurales, concretamente en las aulas multigrado, afirmando que debería existir alguna asignatura en la carrera que tratara sobre las escuelas rurales, ya que al acabar los estudios, lo más probable es que se daban hacer sustituciones en pueblos pequeños y aulas con estas características. Y esta falta de formación, se ve reflejada también en la metodología utilizada por cada docente.

También destacan que aunque sean pocos alumnos hay mucho trabajo, ya que deben adaptarse para conseguir una organización funcional y eficaz entre los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

- *Percepciones sobre la participación de las familias*

En cuanto a la colaboración de las familias, ambas maestras coinciden en que existe un alto nivel de participación y se involucran en las actividades de centro, tanto en los talleres como en la proporción de materiales. Muchas de las actividades son voluntarias, pero estos responden activamente. Afirman que al ser un pueblo pequeño la relación con las familias es muy estrecha, considerando importante la participación de éstas en la vida escolar de los alumnos ya que tiene beneficios tanto para ellos, como para los alumnos y para el centro en general.

Al ser un centro pequeño tenemos la ventaja de conocer en profundidad a las familias de los alumnos, ya que tenemos un contacto constante. En clases muy numerosas las familias tienen tutoría una vez al trimestre y en muchos casos ya no los vuelves a ver hasta la siguiente tutoría e incluso no hablas más con ellos (Maestra 1).

En este sentido se coincide con lo expuesto por (Vigo et al., 2016; Arnaiz, 2003) sobre que las prácticas educativas que establecen vínculos con las familias y la comunidad, facilitan el aprendizaje de todos, contribuyendo al desarrollo de las escuelas.

Finalmente, se menciona que el centro ha avanzado mucho al poner pizarras digitales, pero que no hay mucha innovación, en comparación con los centros urbanos, que disponen de más recursos, diciendo lo siguiente “Un colegio pequeño no puede invertir mucho en comprar un ordenador, ya que supone mucho dinero, sin embargo en un centro grande comprar uno no supone un gran gasto y pueden comprar más” (Maestra 1 y 2).

Ambas comentan que si se estropea el material, como las persianas o las pizarras, los gastos no son sumidos por el estado, sino que deben asumirlos con el dinero e las cuotas anuales hasta que llega el dinero de la DGA, por lo que no pueden invertir mucho. “Tanto las fotocopias como cualquier material lo llevamos a raja tabla, no podemos derrochar” (Maestras 1 y 2).

En cuanto a los recursos personales, también señalan una insuficiencia, ya que cada vez hay más niños con necesidades educativas especiales y una hora a la semana con la PT o AL es totalmente insuficiente, así como la dificultad de coordinarse con los demás especialistas, puesto que después de dar clase, deben irse a otro pueblo ya que tienen media hora en coche hasta llegar a la siguiente clase. Así mismo señalan que la relación con los otros pueblos que conforman el CRA es muy limitada, ya que se reúnen un día a la semana.

Estos datos, los podemos relacionar con lo expuesto por (Bustos, 2007) cuando habla sobre cierto aislamiento geográfico en las escuelas rurales. Lo cual dificulta a los profesores estar en contacto con otros profesionales y el trabajo en equipo.

## **6. Conclusiones y valoración personal**

En el siguiente apartado se redactan las conclusiones de la elaboración del trabajo.

Podemos comenzar destacamos que la escuela rural se ha visto sometida a una serie de cambios, teniendo que modificar tanto la manera de organizarse como su funcionamiento. A lo largo del tiempo han ido surgiendo nuevas metodologías a la que tanto el alumnado como los docentes han debido adaptarse. Es decir, la existencia de nuevas herramientas educativas ha supuesto un avance en el sistema educativo, pudiendo dar una respuesta más individualizada en las demandas que los centros pueden tener.

Otro de los puntos a destacar, es que se ha podido comprobar a través del análisis de los distintos estudios de investigación expuestos a lo largo del trabajo, así como la relación de estos con los datos obtenidos de la observación participante como de las entrevistas, una escasez de recursos existente en la escuela rural, que origina una gran desigualdad de oportunidades frente a las escuelas urbanas.

La finalidad de este trabajo era conocer las prácticas inclusivas que se utilizaban en la escuela rural y en la escuela urbana, así como las experiencias de los docentes y el alumnado sobre estas prácticas.

Respecto al objetivo de identificar las prácticas inclusivas de ambos colegios y pudiéndolas relacionar con los datos de los distintos estudios sobre este tema, podemos señalar lo siguiente:

- En el colegio rural, el aprendizaje es mucho más individualizado, propio y autónomo. Se trata de una enseñanza que permite a los alumnos expresarse y mostrarse tal como son. Tanto los alumnos como los docentes están en un ambiente acogedor que les permite desarrollar prácticas cooperativas y poder realizar mayor número de proyectos, al ser aulas con poco alumnado. Así mismo al ser un centro pequeño, las familias tienen una participación mucho más activa, estando más implicados en el centro.
- Por el contrario, en el colegio urbano, es más difícil implementar prácticas cooperativas, lo que conlleva una mayor dependencia del maestro por parte de los alumnos a la hora de realizar las actividades, destacando también la falta de prácticas creativas grupales por la falta de experiencia o formación de los docentes. Así mismo, las familias están más desvinculadas del centro, existiendo una escasa relación familia-escuela.

Respecto al segundo objetivo planteado y relacionado con conocer cuáles son las percepciones y experiencias de los docentes y el alumnado sobre estas prácticas inclusivas se ha podido comprobar lo siguiente:

- Tanto los docentes de los colegios rurales como los docentes de los colegios urbanos destacan la falta de formación sobre metodologías inclusivas, especialmente sobre el aprendizaje creativo grupal.
- Respecto al aprendizaje cooperativo, los docentes de ambos centros coinciden en que debería utilizarse como metodología puntual, sin ser el mejor escenario para trabajar durante todas las sesiones, ya que puede ser perjudicial para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- Tanto en los centros rurales como en los centros urbanos se intenta fomentar la participación de las familias aprovechando fechas señaladas, como Carnaval o Navidad, realizando mayor número de actividades y prácticas para las familias en los colegios rurales, debido a la estrecha relación que existe.
- La mayoría de las familias de los centros rurales y de los centros urbanos prefieren trabajar a partir de metodologías tradicionales, basadas en el libro de texto, ya que les transmite mayor seguridad, quizás debido a la escasa información que tienen sobre este tipo de técnicas.

Gracias al trabajo realizado he podido conocer y profundizar más sobre las escuelas rurales, ya que en un futuro me gustaría poder trabajar en uno de estos colegios.

Así mismo, espero que el presente trabajo de investigación sirva para que otras personas sean conocedoras de las similitudes y diferencias entre las escuelas rurales y las escuelas urbanas, así como las características de estos tipos de centros para poder sacar soluciones y conclusiones más contundentes y válidas.

Para ir acabando, me gustaría añadir que no cabe duda que sigue habiendo diferencias entre estos tipos de escuelas, siendo las rurales las más perjudicadas. Es por ello que espero que estas diferencias vayan disminuyendo con el paso del tiempo para que todos los niños dispongan de las mismas oportunidades y derechos con el objetivo de poder recibir una educación de calidad y equitativa.

Finalmente, mencionar que la participación de los docentes tanto en el colegio rural como en el colegio urbano fue brillante y muy sincera, compartiendo en todo momento sus ideas y pensamientos a través de conversaciones tanto informales como formales. Por todo ello, puedo decir que el proceso de mi investigación ha sido satisfactorio y útil.

## 7. Referencias

- Abós, P., Torres, C., & Fuguet Busquets, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica Revista electrónica de educación*, 49,1-17.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. *Routledge*
- Alba, B. G., González, P. C., & Méndez, A. L. (2020). Las aulas multigradas en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e860-e860.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnold, M. L., Newman, J. H., Gaddy, B. B., & Dean, C. B. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of research in Rural Education*, 20(6), 1-25.
- Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (coords.) (2008). Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal. *Akal-UNIA*.
- Arriaga, N. R., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 215-240.
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 20 (1).
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el mundo rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira.
- Bernal, J.L. (2011). *Luces y sombras de la escuela rural*. Universidad de Zaragoza

- Blanco, R. (2006): La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Boix Tomàs, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Cisspraxis.
- Bolea, L. M. M. (2012). La dirección en un Centro Rural Agrupado. *In Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 5, pp. 10-16). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid*, 16.
- Bustos Jiménez, A. (2006). Los grupos multigrados de Educación primaria en Andalucía. Tesis doctoral. Universidad de granada, departamento de Didáctica y Organización escolar.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículo y Formación de profesorado*, 11(3), 1-26.
- Collantes, F., & Pinilla, V. (2020). La verdadera historia de la despoblación de la España rural y cómo puede ayudarnos a mejorar nuestras políticas. *AEHE, Asociación Española de Historia Económica*.
- Corchón Álvarez, Eudaldo (2002b). La escuela rural: elementos de su organización. *Praxis*.
- Crisol, M.E., Martínez, M. J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8 (3).
- De La Torre, S. (2003). Dialogando con la creatividad. *Octaedro*.

*DECRETO 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento.*

Deslandes, R. (2004). Observatoire International de la Réussite Scolaire. *Université de Laval*

Díaz Casado, M. (2019). Educación inclusiva: estudio en centros inclusivos.

Domingo Cebrián, V. (2013). Origen y evolución del modelo CRA-Colegio Rural Agrupado-. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense.

Doperto, S. L., & Rodríguez, M. M. C. (2015). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.

Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Epstein, J. L. (2001): School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools. *Westview*

Epstein, J. L. (2004): Föräldrar och skola (Parents and School). Örebro: Örebro University. Tesis doctoral.

Galán, C. H., & Garde, S. A. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palabra: Palabra que obra*, (14), 46-59.

Garreta, J. (2013). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 171, 101-124.

Giangreco, MF, Cloninger, CJ, Dennis, RE y Edelman, SW (1994). Métodos de resolución de problemas para facilitar la educación inclusiva. *Creatividad y aprendizaje colaborativo: una guía práctica para empoderar a estudiantes y profesores*, 321-346.



- Gil, M. G. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, (55/5).
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía. Métodos de investigación. *Paidós*.
- Hinojo, F. J., Raso, F., & Hinojo, M. A. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 79-105.
- I Maset, P. P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, 8. Graó.
- Jiménez Sánchez, J. (1983). La Escuela Unitaria. *Laia*.
- Jociles Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11(2), 191-210.
- Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327 (1), 11-29.
- Ley N° 289. Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad, España, 3 de diciembre de 2003.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE n1 238, de 4 de octubre, de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE nº207, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE nº 340, de 30 de diciembre, de 2020.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). BOE nº154, de 27 de junio de 1980.

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE nº159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE nº 295, de 10 de diciembre, de 2013.
- López, G., & Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 7(14), 29-38.
- Marchena, R. (2003). Condiciones de un Aula Inclusiva. *Servicio de Publicaciones de la ULPGC*.
- Moliner Garcia, O., Sanahuja Ribés, A., & Benet-Gil, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción.
- Morales, N. (2012). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager, Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 145-188.
- Morejon, J. B. (2007). Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas. *Director*, 30.
- Moriña Díez, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. *Ediciones Aljibe*.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo.
- Muntaner, J., Rosselló, M.R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en Educación Inclsuiva. *Educació XXI*, 34 (1).
- Olivares, P. A. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52.
- Ozer, E. M. y Bandura, A. (1990): Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58: 472-486.
- Padrós, T.N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. *XV Coloquio de la Historia de la Educación. Iruña. 1 (n/d)*.
- Pinilla, V., & Sáez, L. A. (2017). La despoblación rural en España: génesis de un problema y políticas innovadoras. *Informes CEDDAR*, 2.

- Ponce de León Elizondo, A., Bravo Sáinz, E., Torroba Santa María, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos educativos*, 3 (2000), 315-347.
- Rodríguez, J. B. M., & Jiménez, A. B. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 3-12.
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. *Universidad de Oviedo*.
- Ruiz, M. D. P. S., & Gil, M. G. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15(2), 141-153.
- Sadoval, S. M., Simón Rueda, C., Echeita Sarrionandia, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, número extraordinario*.
- Sánchez, P. A. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.
- Sánchez, P. A. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. *Ediciones Aljibe*.
- Sepúlveda Ruiz, M<sup>a</sup>. P y Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 141-153.
- Solanilla, E. M., & Arrazola, M. B. V. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado: un estudio etnográfico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 90-106.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. *Narcea Ediciones*, 79.
- Velasco Carpio, L. S. (2012). Trabajo con grupos heterogéneos en la escuela rural.
- Velázquez Callado, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física.

- Vigo Arrazola, M. B., & Dieste Gracia, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25-32.
- Vigo, B. & Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339.
- Vigo, B., & Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269.
- Vigo, B., Dieste, B., y Julve, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 320-333.
- Vigo-Arrazola, B., & Dieste-Gracia, B. (2020). Identifying characteristics of parental involvement: aesthetic experiences and micro-politics of resistance in different schools through ethnographic investigations. *Ethnography and Education*, 15(3), 300-315.